

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٠٩١-١٥١٨ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)

أكتوبـــــر (٢٠١٢م)
ذو القعدة (١٤٣٣هـ)



النشر العلمي - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٠٩١-١٥١٨ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

المحتويات

صفحة

القسم الإنجليزي

أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة

أسماء زين صادق الأهدل

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٢٦، الرمز ٢١٤٧١

E – mail: dralahdal@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٦/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: نموذج أبلتون، التحليل البنائي، التفكير الإبداعي، التحصيل.

ملخص البحث: هدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة. وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعدت دليلا للمعلمة في تدريس وحدة النظام الحيوي من مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثاني الثانوي، كما أعدت اختبارا في التفكير الإبداعي واختبار تحصيل، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة (٦٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت قيمة مربع إيتا (η^2) في حساب حجم الأثر عن تأثير استخدام نموذج» أبلتون « «Appleton Model» في تنمية التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة في تنمية التحصيل. وقد أوصت الباحثة بما يلي: التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات، إعداد دورات تدريبية للمشرفات التربويات وللمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وفي كيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، إدراج التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية، إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية) ولمراحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، ناقد...)، والمهارات الحياتية (تحمل المسئولية، والتعامل مع الآخرين، ....) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق، ...).

المقدمة

تشكل مادة الجغرافيا إحدى المواد ذات العلاقة بحياة الطالبة لما لها من اهتمام بدراسة سطح الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية، ودراسة العلاقات المتبادلة بين تلك الظواهر في الأقاليم المختلفة، والآثار الناجمة عن تلك العلاقات وتأثيرها على حياة الإنسان.

ونظرًا لأهمية هذه المادة لابد وأن يعتمد المعلم استخدام كافة الطرق والأساليب والوسائل التي تساعده على توضيح مادته وتوصيلها إلى الطلاب وربطها بحياتهم بما يحقق الفائدة من دارستها، خاصة وأن مادة الجغرافيا تمثل مجالاً خصبًا للتفكير فهي تتناول الموضوعات المتعلقة ببيئة الإنسان وما أعده الله لمخلوقاته في هذه البيئة من سبل العيش المختلفة، ودعا الله سبحانه وتعالى في كثير من الآيات إلى التفكير في ملكوت السموات والأرض.

مما سبق يتضح أن الجغرافيا مجال لتعليم التفكير بكافة أنواعه ابتداءً من الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها، وربط الأماكن بالأفكار والنظريات، وانتهاءً بالتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير الناقد، وكل ما يعمل على تغيير الأفكار وتطويرها (Johnson, Ken, 2000)، ويمثل تغيير الأفكار وتطويرها ناتج التفكير الإبداعي، إذًا تعمل مادة الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي من خلال موضوعاتها المختلفة، وما على المعلم إلا أن يبحث في الطرق والأساليب والوسائل المختلفة التي تمكنه من تنمية الإبداع في طلابه من خلال تدريس الجغرافيا.

والمتتبع لمسيرة البحث التربوي يلاحظ تقدمًا وتحولاً رئيسيًا في رؤيته لعملية التعليم والتعلم، والتحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه.. الخ)، وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ١٧). أي كل ما يجعل التعليم ذا معنى للمتعلم حيث ركزت النظرية البنائية على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني، وبذلك يكون التعلم قريبا من عقل الطالب ومفهوما له لأنه مرتبط بتفكيره وقدراته.

وتعتبر النظرية البنائية أحد التوجهات الحديثة والتي تدعو إلى التعلم ذي المعنى والذي يُبنى على فكرة أن الأشخاص يتعلمون عن طريق تأسيس المعرفة الجديدة بشكل فاعل، أكثر مما يتعلمون عن طريق تلقينهم المعلومات. وتشير كلمة البنائية «constructivism» إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل

للمعلومات؛ وإنما تعتبره عملية بناء، وإعادة بناء للمعرفة؛ فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة، ويؤولها على أساس المعرفة الموجودة سلفًا، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابها؛ إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسئولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور.

وتستند النظرية البنائية إلى أفكار «جيامبتشا فيكو» (Giambattis Vico)، الذي أعد أطروحته (١٧١٠م) عن بناء المعرفة والتي وضح فيها فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأنه لا يعرف إلا ما يبنيه (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ٢٧)، كما يرى البعض أن النظرية البنائية تستند إلى أفكار وأعمال ديوي (Dewey)، وبياجيه (Piaget)، وفيجوتسكي (Vugotskiy)، وبرونر (Bruwner) (عبد الله، ٢٠٠٤، ص١٧)، ويعتبر «ارنست فون جلاسرفيلد» (Ernst Von Glaserfeld) أعظم منظري البنائية المعاصرين، وأفضل من كتب عنها (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص٣٠).

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية «نظرية في التعلم» (Learning theory) وليست مجرد «مدخل تدريسي» حيث يستخدم المعلمون طرقا يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب (Airasian, P. W. & Walsh, M. E, 1997).

ويمثل المنظور البنائي توليفًا أو تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة هي علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثربولوجيا، فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته للمعرفة ويُكَوِّن استدلالاته منها، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعًا لنموه المعرفي، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يعمل فيها الأفراد سويًا لإنجاز مهام ذات معنى ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى، ويؤمن منظرو البنائية بأن التعلم يحدث نتيجة الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات التي تتم داخل المتعلم في إطار يشمل كلا من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية (زيتون، ٢٠٠٤، ص٢١٢).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال المنطلقات التالية (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٦):

١ – يبني العقل معرفته؛ وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه.

٢ – العقل ينشئ المعرفة وفقًا لتصوره؛ إلا أن هذا التصور قد لا يتطابق مع التجربة والحقيقة العلمية، فالمعرفة ليست نسخة من الواقع؛ وإنما هي نتاج لبناء

تلك الذات.

٣ – المعرفة أداة وظيفية لخدمة مطالب الحياة؛ أي يفترض أن يستفيد الطالب منها في حياته.

٤ – نشاط المتعلم أمر جوهري لبناء المعرفة واكتسابها.

المعرفة لا تنفصل عن الذات العارفة بل تلازمها، وذات علاقة بخبرة الفرد وقد لا يتشابه شخصان في معرفتهما بالشيء الواحد؛ لأن لكل منهما بصمة معرفة مميزة له.

ومن هنا نجد أن النظرية البنائية في توجهاتها تعمل على إبراز شخصية المتعلم وإظهار ما لديه من مساهمات وإبداعات، فقد ذكر (زيتون، ٢٠٠٣، ص٣٧٨).

- أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره وتكمن في عقله (دماغه)، ومن ثم فهي (المعرفة) تصبح أساس نظرته للعالم من حوله وعلى أساسها يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم.

وعلى الرغم من تعدد طرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية ومنها الجغرافيا؛ إلا أننا نجد أنها تعاني من الجفاف والاعتماد على الطرق والأساليب التقليدية في التدريس، وقد لمست الباحثة ذلك من خلال إشرافها على قسم طالبات الجغرافيا بكلية التربية من الفرقتين الثالثة والرابعة في التربية العملية بمدينة جدة، حيث مازالت معلمة الجغرافيا تعتمد على الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية لتوضيح مادتها، وتعتمد المعلمة على نفسها في توضيح تلك المعلومات، ويتوقف دور الطالبة على التلقي والاستجابة لتوجيهات وأسئلة المعلمة المباشرة وفي المستويات الدنيا للتفكير، فيفتقد التدريس فاعلية ومشاركة الطالبات، وتنمية المبادأة والتفكير بكل أنواعه، ونظرًا لأهمية مشاركة الطالبات وما أثبتته نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة: (السيد، ٢٠٠١)؛ و(السيد؛ والدوسري، ٢٠٠٣)؛ و(عبد الله، ٢٠٠٤)؛ و(الحصري، ٢٠٠٦) من أن النظرية البنائية تمنح الطالب الفرصة للمشاركة بأفكاره وما لديه من معلومات، وما تحققه من تنمية مهارات التفكير المختلفة، كما أوصى (عبد الله، ٢٠٠٤) بضرورة الاهتمام باستخدام نماذج التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة، وإعداد وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة على استخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس بصفة خاصة، واستجابة لتلك التوصيات وما لمسته الباحثة من قصور في تدريس الجغرافيا قامت بإعداد دليل للمعلمة للتدريس باستخدام أحد نماذج النظرية البنائية لتنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، وتسعى في هذا البحث إلى قياس فاعلية نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

مشكلة البحث:

ما أثر استخدام نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

وينبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

- ما الفلسفة النظرية لنموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي؟
- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» «Appleton Model» على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟
- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» «Appleton Model» على التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال تحقيقه ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تقديم نموذج للتدريس في التحليل البنائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي ورفع مستوى التحصيل المعرفي من خلال تدريس الجغرافيا.
- إعداد اختبار مبني على أنشطة جغرافية حسب نموذج سكامبر (SCAMPER)، لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- قد يكون نقطة انطلاق لتأكيد دور الطالبة في المشاركة الإيجابية في التعلم، وتنبيه المعلمات لأهمية ذلك.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد دليل للمعلمة في تدريس مقرر الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي أدبي في وحدة من وحداته وهي «النظام الحيوي» باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.
- قد تستفيد المعلمات من هذا الدليل في إعداد دروس أخرى في الجغرافيا تعتمد على التدريس باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.
- قد تستفيد المشرفات التربويات في الجغرافيا من الدليل أيضًا في إعداد دورات تدريبية لمعلمات المادة.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على:

- **عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي بمحافظة جدة**، وقد اختارت الباحثة الصف الثاني

الثانوي حيث إنه الصف الذي يبدأ فيه التخصص (أدبي، علمي)، ويعد الطالبات بشكل أكبر للحياة الجامعية فيما بعد، والاعتماد على المبادأة والمشاركة من الطالبات في التعليم والتعلم.

- **وحدة النظام الحيوي**: والتي تشمل الحياة النباتية الطبيعية، والحياة الحيوانية في مقرر الصف الثاني الثانوي من مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتضمن المقرر ست وحدات معرفية، وتمثل هذه الوحدة الفصل الخامس من مقرر الفصل الدراسي الأول لمادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي، وقد اختارته الباحثة لأنه يمثل جزءا يمكن أن يتوفر للطالبة فيه معلومات سابقة عن موضوعات الوحدة سواء مما درسته سابقًا في هذا المقرر أو في المرحلة المتوسطة، أو من خلال الحياة لارتباط الموضوع بحياة الإنسان.

- **نموذج «إبلتون»** «Appleton Model» **في التحليل البنائي** (Constructivist Based Analytical Model (CBAM)، وقد اختارته الباحثة لأنه يتميز بمعالم واضحة تعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦م، ٢١٠) وهو ما ستسعى الباحثة إلى توضيحه لاحقًا.

- **الحدود الزمنية**: طبق البحث خلال الفصل الأول من العام ١٤٢٩هـ /١٤٣٠هـ. حيث تدرس وحدة النظام الحيوي ضمن منهج الجغرافيا العامة للصف الثاني الثانوي أدبي خلال الفصل الدراسي الأول من كل عام.

- **كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي**: اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب خطوات أنشطة نموذج سكامبر (SCAMPER)، واختبار التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي.

مصطلحات البحث:

الأثر (Effect Size): يعني حساب حجم الأثر وهو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنه بحوثه ودراساته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح. ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث (عصر، ٢٠٠٣، ص٦٤٦)، ويعتبر مربع إيتا (η^2) أحد الأساليب المستخدمة لقياس حجم الأثر، وتسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات موضع البحث، ويمكن الحصول عليها باستخدام نتائج اختبار «ت» وقيمة «ت» الإحصائية بالمعادلة التالية (أبو حطب؛ وصادق، ١٩٩٦، ص٤٣٩):

مربع إيتا (η^2) = ت^2 (T^2)

ت^2 (T^2)+ درجات الحرية

وتعرف الباحثة حجم الأثر: بالقيمة الناتجة من حساب مربع «إيتا» الدال على حجم الأثر، وهو الأسلوب الإحصائي الذي استخدمته الباحثة لقياس

أثـر اسـتخدام نمـوذج «إبلتـون» في التحليـل البنـائي لتدريس وحدة النظام الحيوي من مقرر الجغرافيا العامة للصـف الثـاني الثـانوي الأدبـي في المملكـة العربيـة السـعودية علـى تنمية كـل مـن : المفـاهيم الجغرافيـة للوحدة، والتفكير الإبداعي.

نمـوذج «إبلتـون» في التحليـل البنـائي Constructivist Based Analytical Model (CBAM):

وهـو النمـوذج الـذي أعـده «كـين أبلتـون» (Ken Appletone) المنظر التربوي بكلية التربية بمركز الجامعـة الملكيـة بأسـتراليا، ويعتمـد فيـه علـى ثلاثـة مصـادر بنائيـة تتمثـل في نظريـة «بياجيـه» (Piaget) عـن علـم الـنفس النمـائي، وأعمـال كـل مـن هـوراردا (Howard) و«كلاكستون» (Klaxton) في علـم الـنفس المعـرفي، ثـم «أولـوكن» (O'loughhkine) في البنائيـة الاجتماعية. وقد حاول «كين أبلتون» من خلال نموذجه أن يبرز العوامل المتداخلة للخبرات السابقة ويحددها، وأن يوجـد العلاقـات المعرفيـة الداعمـة بـين التـنظير والممارسـة بـين الطـلاب والمعلمـين وبـين الطـلاب وأنفسـهم، بحيـث تفسـر الخـبرات المدرسـية السـابقة واللاحقـة في السـياق (أو البيئـة الاجتماعيـة) المجتمعـي للطالـب ((The Social Context، بمـا يجعـل هـذا النموذج فعالا في تنفيذ التـدريس البنـائي، ويتسـم هـذا النموذج بمعالم أربعة تعكس المعالم الرئيسة لأي نمـوذج بنـائي (زيتـون، حسـن ؛ وزيتـون كمـال، ٢٠٠٦، ص٢١٠) وهي :

١ – فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم.

(Existing Ideas).

٢ – معالجة المعلومات.

(Processing Information).

٣ – البحث عن المعلومات.

(Seeking Information) .

٤ – السياق المجتمعي

(The Social Context) .

ويعرف « أبلتون» البنائية على أنهـا : «بنـاء الفـرد المعرفـة العلميـة الـتي يكتسبها بنفسـه وذلـك مـن خـلال الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث تمثل تلك الخبرات السـابقة النقطـة الرئيسـة في البنائيـة، حيـث يسـتخدمها المـتعلم في فهـم بنـاء الخـبرات والمعلومـات الجديـدة، فيحدث التعلم من خلال المعلومات الجديدة عندما يتم تغيير مـا لـدى المتعلم مـن معلومـات مسبقة، أو إعـادة تنظـيم مـا يعرفـه مـن خـبرات ومعلومـات سـابقة». (Appletone, Ken, 1997, p303).

وتستخدم الباحثة نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي لتنظيم عملية التعلم بحيث يسـمح للطالبـة في تكـوين بنيتهـا المعرفيـة بنفسـها وذلـك من خلال مواقف تعليمية (تعدها الباحثة) تثير التفكير لـديها وتسـتدعي مـا لـديها مـن معرفـة سـابقة في موضوعات وحـدة النظـام الحيـوي في تفسير المعلومـات الجديدة في الموضوع المقرر على طالبات الصف الثاني الثـانوي أدبـي في المملكـة العربيـة السـعودية، وذاك مـن

خلال إعداد نشاط تعليمي مقصود للمواءمة بين معرفتها السابقة والمعرفة الجديدة، بما يحقق إعادة تشكيل البنية المعرفية للطالبة ويصبح ذا معنى.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

عرف (جروان، ١٩٩٩، ٨٢) التفكير الإبداعي بأنه: «نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة».

ويحدد جيلفورد الإبداع بقوله: «إن الإبداع عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل» (قطامي، ٢٠٠٤، ص١٩٢).

أما المعرفيون فيعرفونه بأنه: «ظهور لإنتاج جديد يطوره الفرد عن طريق تفاعله مع الخبرات التي يكتسبها ويصل إلى صورة جديدة» (قطامي، ٢٠٠٤، ص١٩٢)، وفي هذا التعريف تتضح العلاقة بين النظرية البنائية والتفكير الإبداعي في اعتمادهما على المعرفة السابقة للمتعلم في تشكيل البنية المعرفية الجديدة وتطويرها.

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي في البحث الحالي بأنه: قدرة الطالبة على استخدام مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، في إثراء ما تتعلمه من وحدة النظام الحيوي بالأفكار والحلول للمشكلات الناتجة عن الإخلال بالنظام الحيوي، والتي تم قياسه من خلال اختبار أعدته الباحثة في التفكير الإبداعي لحل مشكلات الإخلال بالنظام الحيوي.

التحصيل (The Achievement):

يعرف التحصيل بأن: «مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض» (اللقاني؛ والجمل، ١٩٩٦، ص٤٧).

وتعرفه الباحثة بأنه استيعاب الطالبات لما درسوه من وحدة النظام الحيوي في مادة الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي، والذي يعبر عنه من خلال الدرجة التي حصلت عليها كل طالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة لقياس التحصيل المعرفي في وحدة النظام الحيوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشير كلمة البنائية (Constructivism) كما ذكرت سابقًا إلى عملية بناء المعرفة من خلال الخبرة، ويعتبرها العلماء والفلاسفة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس؛ الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولنا (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٥).

ويرى منظرو البنائية أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، كما يهتم علماؤها بالمنظور المعرفي للتعلم، وبالعوامل الداخلية للتعلم وما

يحدث في دماغ المتعلم نفسه، وكيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير، ولذا ركزت هذه النظرية على أن يكون المتعلم معالجًا نشطًا للمعلومات وليس مستقبلا سلبيًا لها (زيتون، ٢٠٠٤، ص١٢٨).

وكما ذكر (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص٢١٠ – ٢١٤) فإن البنائية تمثل نظرية في اكتساب المعرفة من المنظور السيكولوجي (منظور التعلم)، أي أنها تعالج موضوع المعرفة من زاويته الفلسفية والسيكولوجية معًا، حيث يسميها البعض نظرية في التعلم المعرفي، وفي ظل مفهوم النظرية البنائية للتعلم وضع العديد من التربويين استراتيجيات تدريسية ذات علاقة بالنموذج البنائي في التعلم، ومنها **نموذج التحليل عند «أبلتون» Constructivist Based Analytical Model (CBAM)**، والذي حاول فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، **ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة وهي:**

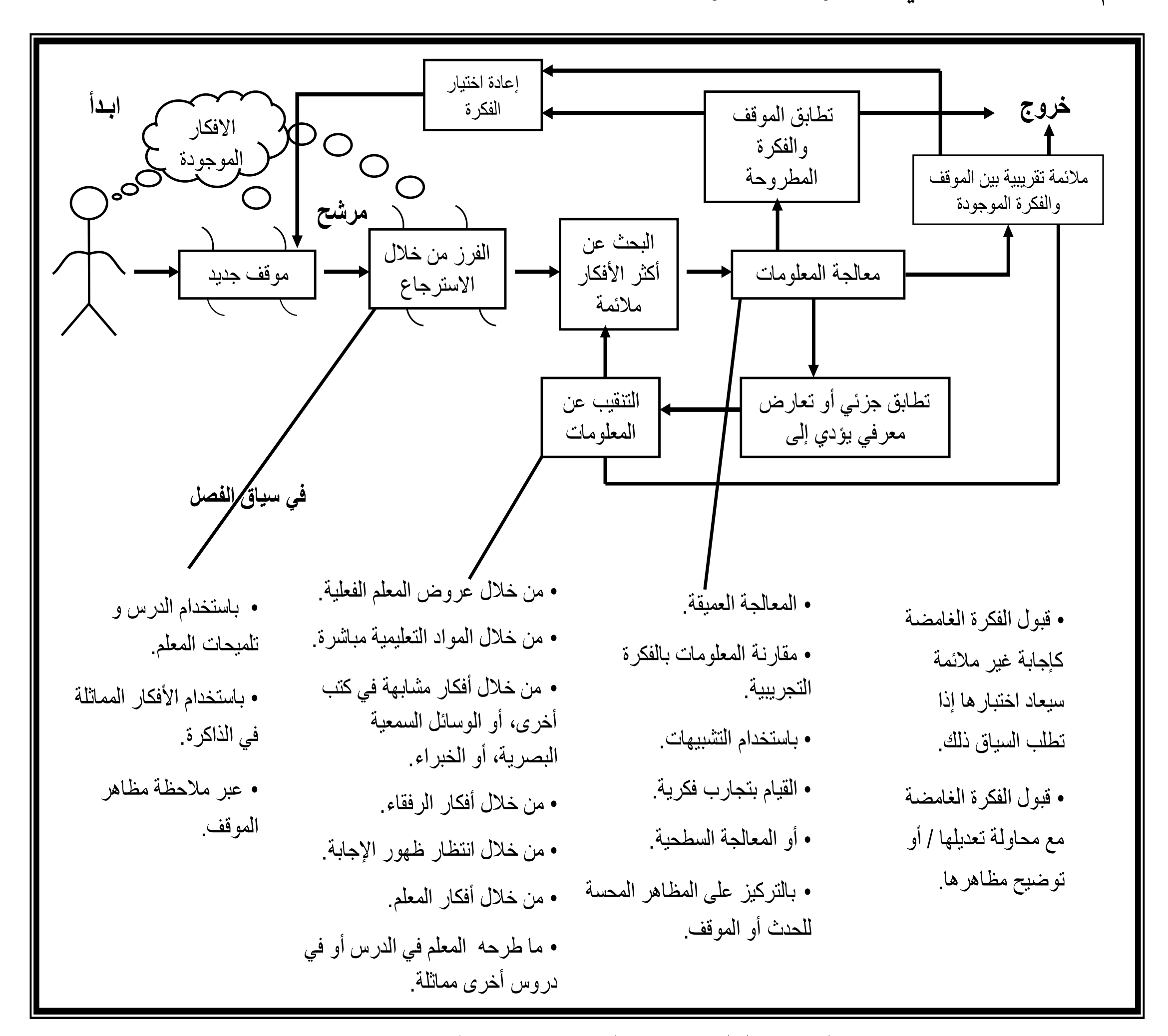
١ – فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم: ويمثل نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشاعره، وذلك من خلال خرائط المفاهيم أو التعبيرات اللفظية للمتعلم، ثم تنظيم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم لذلك المتعلم. وهي تعطي فكرة شاملة عن رؤية ذلك المتعلم للعالم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه معها. وبذلك تنشط ذاكرة المتعلم للبحث عن أفضل فكرة ملائمة لتفسير الخبرة أو الموقف الجديد.

٢ – معالجة المعلومات: يحاول المتعلم من خلال ما بذاكرته عن الحدث، ومن تحليله للمظاهر التي يلاحظها حول الحدث؛ أن يحدد أفضل تفسير ملائم يمكن أن يستخدمه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة. ويمكن أن تأخذ معالجة المعلومات عدة صور مثل: التركيز على المظاهر المحسوسة للحدث أو الموقف، أو المقارنة، أو ربط المعلومات بصور مختلفة، أو استخدام تشبيهات جديدة، القيام بتجارب..... ونحوه، وبمجرد أن تتم معالجة الفرد للمعلومات يكون هناك احتمالات ثلاثة: إما أن يتكون شكل جديد للمعلومات يتطابق تمامًا مع الفكرة الموجودة لدى المتعلم محدثة حالة من الرضا لديه، أو أن يحدث تطابق جزئي، أو تعارض معرفي، وفي هذه الحالة فإن بعض المتعلمين من ذوي العقول المتفتحة سوف يسعون للبحث عن تفاصيل أكثر حتى يصلوا إلى قبول لفكرة.

٣ – التنقيب (البحث) عن المعلومات: ويتم ذلك من خلال مصادر متعددة، منها ما يقدمه المعلم من عروض عملية، أو من خلال ما ورد في كتب أخرى أو الوسائل السمعية والبصرية المتاحة، أو من خلال أفكار المعلم، أو من خلال الخبراء في الموضوع، أو أفكار الزملاء، أو من دروس أخرى.

٤ – السياق المجتمعي: وتتخذ عدة أشكال، منها تلميحات المعلم اللفظية أو غير اللفظية أو استخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو عبر ملاحظة مظاهر الموقف.

والشكل التالي يوضح نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون»:



الشكل رقم (١). نموذج التحليل البنائي عند «ابلتون» «Appleton Model»

الدراسات السابقة في مجال التربية البنائية:

أثبتت العديد من نتائج الدراسات والبحوث فاعلية النماذج التي تعتمد على النظرية البنائية في التدريس، ومنها:

– **دراسة الجندي وشهاب (١٩٩٩م)** (الجندي؛ وشهاب، ١٩٩٩) التي اُستخدم فيها نموذج في التعلم البنائي والشكل V لتصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الفيزياء

واتجاههم نحوها، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- **دراسة هوجلاند** (Hoagland,2000) للاستفادة من تقنيات «بنائية التعلم» في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) للمرحلة الثانوية، وأوضح أهمية بناء المعرفة من خلال استخدام الأفلام والرحلات إلى المواقع التاريخية والمصادر الأولية والاتصال المباشر بمصادر المعرفة، وأن كل ذلك يلغي سلبية المتعلمين ويجعلهم أكثر نشاطًا.

- **دراسة جاد الله** (Jadallah,2000) عن البنائية وخبرات التعليم والتعلم في الدراسات الاجتماعية، والذي يناقش فيه الخلافات بين البنائية والمعرفية والاجتماعية، ويقترح أن تدمج البنائية المعرفية والاجتماعية في عملية التخطيط حتى يتمكن المعلمون من جعل مناهج الدراسات الاجتماعية تحقق تعلم الخبرات التعليمية.

- **دراسة وايتيسيد** (Whiteside,2000) التي هدفت إلى تعزيز المهارات الجغرافية المعرفية والاجتماعية باستخدام نموذج للتعلم البنائي، وتعلم المجموعات التعاونية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن استخدام هذه الاستراتيجيات من شأنها أن تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب في المهارات الجغرافيا (كرسم الخرائط) والاجتماعية.

- **دراسة السيد** (٢٠٠١م) التي أظهرت أن استخدام نموذج في التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية أدى إلى تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بشكل أفضل من الطريقة العادية.

- **دراسة فينجر وروتولو** (Finger & Rotolo, 2001) الذي استخدم الهاتف في بنائية التدريس لطلاب المناطق الريفية والنائية، وقد وجد في دراسته أن معظم المعلمين يستخدمون الفلسفة البنائية في التعليم عن بعد، وأن استراتيجيات التدريس المتبعة أعدت طبقًا للاحتياجات الفردية للطلاب وما لديهم من معلومات سابقة، مع توفير فرص التفكير للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية الاستراتيجيات التي تعتمد الأنشطة البنائية في التعلم عن بعد.

- **دراسة فارمير وآخرون** (Farmer, et al, 2001) التي استخدم فيها التكنولوجيا لمعالجة أساليب التعلم التجريبي من خلال تطبيق مبادئ النظرية البنائية، وقد أكدوا أهمية تشييد الطلاب للمعرفة (في عقولهم) بأنفسهم ليكون لها معنى.

- **دراسة يانبار** (Yanpar,2001) التي توضح تأثير النظرية البنائية على التعلم الإدراكي والعاطفي في تعلم الدراسات الاجتماعية، وقد اُستخدم التعلم النشط مع أفراد المجموعة التجريبية والنمط التقليدي مع أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في تعلم الدراسات الاجتماعية.

- **دراسة العجمي** (٢٠٠٢م) التي أثبتت

فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

- **دراسة كولي ومكاجويري** (Cole & McGuire, 2002) التي أوضحا فيها أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية، وقد طبقا دراستهما في كل من سياتل وواشنطن بالولايات المتحدة، وسيدني في أستراليا، وقد اعتمدا عدة أساليب لبناء المعرفة في التفاهم الأسري ومسؤولية المواطنة: كالقصة والتراث ولعب الأدوار والمسؤوليات، وقد أدى ذلك إلى تطوير فهم الطرق التي تعيشها الأسر المختلفة، ومسؤوليات المواطنة لبناء الأحياء والمجتمعات المحلية.

- **دراسة موليباش** (Molebash,2002) الذي أعد دراسة استرشد فيها بالمبادئ التوجيهية لاستخدام التكنولوجيا لإعداد معلم الدراسات الاجتماعية، وقد أسفرت نتائج ملاحظة لمعلمين عن أن توفر الفلسفة البنائية لدى المعلمين (حسب الدراسة التي أعدها) تؤثر في استخدامهم للتقنية ودمجها في الدراسات الاجتماعية.

- **دراسة السيد والدوسري** (٢٠٠٣م) التي أثبتت فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة.

- **دراسة دوليتلي وهيكس** (Doolittle & David, 2003) التي أعدت استجابة لدعوة المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بضرورة استخدام التقنية بشكل واضح في تدريس المواد الاجتماعية في قاعات الدراسة، وقد أظهرت دراستهما أهمية التقنية البنائية في تحقيق الدمج والتكامل بين التكنولوجيا والدراسات الاجتماعية من الناحية النظرية والتربوية والتقنية.

- **دراسة محمد** (٢٠٠٤م) التي اُستخدم فيها أحد أساليب التعلم البنائي لعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- **دراسة عبد الله** (٢٠٠٤م) التي أثبتت أن استخدام نموذج في التدريس البنائي قد أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة من طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل ومهارات التفكير التاريخي.

- **دراسة مينتروب** (Mintrop,2004) الذي أعد دراسة تجريبية عن بنائية التعلم في الدراسات الاجتماعية، أوكل تنفيذها لأربعة معلمين، واتضح من نتائجها أن هناك عدة زوايا لتشكيل وبناء المعرفة العلمية والاجتماعية لدى المتعلمين تعتمد على ما لديهم من معرفة سابقة ودمجها في الدراسات الاجتماعية، وتعزيز المجتمع للمتعلمين، وأهمية الأنشطة في كسب المعرفة الجديدة.

- **دراسة الحصري** (٢٠٠٦م) التي أثبتت

فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **دراسة الخريسات (٢٠٠٦م)** التي استخدمت إستراتيجيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التي درست المحتوى باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في كل من اختبار التحصيل للمفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير.

- **دراسة أحمد (٢٠٠٧م)** التي أثبتت فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **دراسة عابد وأبو علوان والخطيب (٢٠٠٧م)** في فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي، والتي أسفرت عن فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، أما فيما يتعلق بالقلق الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات وتدريسها فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات اتجاهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة سواء التي تناولت المواد والدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد **فاعلية النماذج البنائية** في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم العلمية في مختلف المواد الدراسية كما في معظم الدراسات العربية والأجنبية التي ذكرت سابقًا، وفي تصحيح **التصورات البديلة** كما في دراسة الجندي وشهاب (١٩٩٩م)، والعجمي (٢٠٠٢م)، والسيد والدوسري (٢٠٠٣م). وفي تنمية **المهارات العقلية** كتنمية مهارات التفكير الناقد كما في دراسة الحصري (٢٠٠٦م). ومهارات التفكير بصفة عامة كما في دراسة الخريسات (٢٠٠٦م). وتنمية **المهارات الحياتية** كما في دراسة السيد (٢٠٠١م). وفي تنمية **مسؤولية المواطنة والثقافة** الأسرية كما في دراسة كولي ومكاجويري (Cole & McGuire,2002). وفي تنمية **مهارات التعلم عن بعد** كما في دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo,2001).

أما فيما يتعلق باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، **فلم يتم دراسة فاعلية** هذا النموذج من قبل الدراسات التي أوردتها الباحثة، ولذا حاولت الباحثة تطبيقه وقياس فاعليته في هذا البحث، وحيث إن معظم النماذج البنائية التي

استخدمت في التدريس أظهرت فاعلية سواء في تحسين التحصيل الدراسي أو تنمية مهارات التفكير أو غيرها من المهارات التي ذُكرت سابقًا، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

فروض البحث:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

خطوات وإجراءات البحث:

لتنفيذ خطوات إجراءات البحث، والتحقق من فرضياته قامت الباحثة بما يلي:

- **الرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة لتحقيق التالي:**

- صياغة مشكلة البحث، وفرضياته، وأهدافه، وأهميته، وإعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة.

- إعداد دليل المعلمة في استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي في تدريس وحدة النظام الحيوي إحدى وحدات مقرر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي.

- إعداد اختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي.

- إعداد اختبار التفكير الإبداعي والتي رجعت فيه الباحثة إلى مقاييس التفكير الإبداعي لكل من تورانس (TOIRANCE)، ونموذج سكامبر (SCAMPER)في التفكير الإبداعي.

- **منهج البحث وتصميمه:**

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي لوحدة النظام الحيوي والتي تُدَرس في مادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، وقد تم اختيار فصلين (فصل كمجموعة تجريبية وآخر كمجموعة ضابطة)، وتم تعريض طالبات المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة باستخدام خطوات نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي، أما طالبات المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهن بالطريقة المعتادة لمعلمة الجغرافيا في المدرسة، وبعد انتهاء التطبيق تم إجراء الاختبارات للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي لقياس أثر نموذج

«أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي.

- **تحديد عينة البحث:**

وتمثلت بمجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة (٧٥) وقد تم اختيار المدرسة بناءً على توجيه مكتب الإشراف التربوي بجدة، وتعاون مديرة ومعلمات المدرسة، وقرب المدرسة من كلية التربية الأقسام الأدبية، وقد بلغ عدد الطالبات كما يتضح من الجدول (١):

الجدول (١). عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعات	عدد الطالبات	المتغيرات	الغياب	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	٣٠	التفكير الإبداعي	٥	٢٥
المجموعة الضابطة	٣٠		٧	٢٣
المجموعة التجريبية	٣٠	التحصيل	٤	٢٦
المجموعة الضابطة	٣٠		٤	٢٦

- **التصميم التجريبي:**

تم استخدام التصميم التجريبي البعدي Post Control Group Design، والذي لا يتم فيه إجراء اختبار قبلي لأي من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إدخال المتغير المستقل، ويمكن تمثيله بالشكل التالي (القحطاني؛ والعامري؛ آل مذهب؛ العمر، ٢٠٠٠، ص ١٦٩):

م ت (. × خ ب)

م ض (. × خ ب)

حيث م ت: المجموعة التجريبية، م ض المجموعة الضابطة، خ ب الاختبار البعدي.

وقد استخدمت الباحثة هذا التصميم بهدف إلغاء تأثير القياس القبلي على نتائج القياس البعدي للاختبارات.

- **متغيرات البحث:**

المتغير المستقل: استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي لتدريس وحدة النظام الحيوي في جغرافيا الصف الثاني الثانوي بمدارس المملكة العربية السعودية.

المتغير التابع: كل من:

- التفكير الإبداعي والذي يعبر عنه بدرجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.
- التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي والتي يعبر عنها بدرجات الطالبات في اختبار التحصيل البعدي.

- **مواد وأدوات البحث:**

أ – مواد البحث وتشمل: دليل المعلمة لتدريس وحدة النظام الحيوي باستخدام نموذج

«أبلتـون» «Appleton Model» في التحليـل البنـائي، ويمثل خطوات التدريس البنائي للمادة التي اعتمدت عليها الباحثة في تنفيذ التجربة، ويشمل الدليل ما يلي:

- **الهدف العام للدليل:** تعريف المعلمة بأحد النماذج المستخدمة في النظرية البنائية (التعلم البنائي) والاستفادة منه في تعليم المفاهيم الجغرافية.

- **الأهداف التفصـيلية:** تستطيع المعلمة أن تساعد الطالبات على:

١ – فرز الأفكار التي بحوزتهن.

٢ – معالجة المعلومات.

٣ – التنقيب عن المعلومات.

٤ – ملاءمة الفكرة الغامضة مع الموقف والفكرة الموجودة مسبقًا لدى الطالبة.

٥ – تنمية التفكير الإبداعي.

٦ – رفع مستوى التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي في الجغرافيا.

- **المحتوى: يحتوي الدليل على:**

- تعريف بنظرية التحليل البنائي حسب نموذج أبلتون (Appleton).
- إستراتيجية التعليم المتبعة وفق لهذا النموذج.
- الموضوعات التالية: مفهوم النظام الحيوي ويشمل:

- الحياة النباتية الطبيعية، العوامل المؤثرة في نمو النبات الطبيعي وتوزيعه.

أ – الأقاليم النباتية الطبيعية: الغابات: الغابات الاستوائية والمدارية الرطبة. الغابات المعتدلة الدافئة. الغابات المعتدلة الباردة.

ب – الحشائش الحارة (السافانا)، الحشائش المعتدلة

ج – نباتات الصحاري: أنواع الصحاري: الصحاري الحارة، الصحاري المعتدلة. الصحاري الجليدية (التندرا).

د – نباتات الجبال.

هـ – الحياة الحيوانية: التوزيع الجغرافي للحيوانات. التضاريس. توزيع اليابس والماء.

و – مشكلات النظام الحيوي.

- نماذج لدروس في تعليم بعض المفاهيم الجغرافية وفقًا لنموذج «أبلتون» «Appleton Model».
- تطبيقات في المفاهيم الجغرافية المرتبطة بالأنظمة الأرضية والتي تتعلق بالنظام الحيوي.

- **إستراتيجية التدريس المتبعة في دليل المعلمة:**

خطوات التدريس المتبعة في نموذج أبلتون (Applteton,1996) في التحليل البنائي، والذي حاول فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة وهي: فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم.معالجة المعلومات. التنقيب (البحث) عن المعلومات. السياق المجتمعي.

- **تقـويم الطالبـات:** تم تقويم الطالبات من

خلال:

- **التقويم البنائي**: مصاحب لسير الدرس (أسئلة شفهية، أوراق عمل: فردية وجماعية).

- **التقويم النهائي**: في نهاية كل درس على شكل أسئلة تطبيقية على الدرس شفهية أو من خلال أوراق العمل الفردية، اختبار تحصيل في المادة العلمية وطبق بعد التجربة وبعدها لقياس أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» على تنمية التحصيل. كما تم إجراء اختبار التفكير الإبداعي بعد الانتهاء لقياس مدى تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعتين بعد دراسة الوحدة باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» لأفراد المجموعة التجريبية، والتدريس المعتاد لأفراد المجموعة الضابطة.

ب – أدوات البحث وتشمل:

اختبار التفكير الإبداعي: وهو من إعداد الباحثة، بعد الاطلاع على اختبارات التفكير الإبداعي: اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ترجمة وتقنين: خان (١٤٠٨هـ)، واختبار التفكير الابتكاري لابراهام، ترجمة وتقنين حبيب (٢٠٠١م)، ونموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير الإبداعي (قطامي، ٢٠٠٤، ص٢٠٩)، وفي الأخير اعتمدت الباحثة على أنشطة تعليم التفكير حسب نموذج سكامبر بسبب ملاءمة تلك الأنشطة لموضوعات الجغرافيا في وحدة النظام الحيوي، ولمستوى التفكير للطالبات في المرحلة الثانوية ولمهارات التفكير الإبداعي (طلاقة الأفكار، والمرونة، والأصالة، والتخيل) يتضمن النموذج الخطوات التالية:

الجدول (٢). نموذج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي.

ما الذي يمكن استخدامه بدلا من ذلك؟	يستبدل Substitute
ما الذي يمكن إضافته؟	ينظم Combine
كيف يمكن تكييفه لكي يناسب الهدف؟	يتكيف يهيئ Adapt
كيف كان اللون، الشكل؟ وكيف يمكن أن يعدل،كيف يمكن أن يكبر؟ أو يصغر؟	يعدل يحول Modify
ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضًا؟	ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضًا؟ Put to other uses
ما الذي يمكن حذفه أو أخذه منه؟	يحذف Eliminate
كيف يمكن أن يقلب أو يوضع معاكسًا لما كان فيه، أو أن يعاد تنظيمه؟	يعكس، يقلب Reverse

- **الهدف العام من الاختبار**: قياس بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال الموضوعات الجغرافية.

- **الأهداف التفصيلية**: يقيس الاختبار مهارات التفكير الإبداعي، ويتوقع بعد استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي أن تكون الطالبة قادرة على أن:

١ – تعطي العديد من المعلومات الجغرافية المرتبطة بوحدة النظام الحيوي.

٢ – تطرح العديد من الأفكار لحل المشكلات الجغرافية المتعلقة بالنظام الحيوي.

٣ – تستخدم البدائل لحل مشكلات النظام

الحيوي.

٤ – تعدل (أو تطور) البدائل بما يناسب حل مشكلات النظام الحيوي.

٥ – تنمي تفكيرها الابتكاري (القدرة على التخيل).

- **وصف الاختبار**: يصف الاختبار وحدات السلوك الإجرائي الذي يعكس مهارات التفكير الإبداعي من خلال الجوانب التالية:

١ – طلاقة الأفكار: ويتمثل بالنشاط الأول.

٢ – المرونة في طرح الأفكار: ويتمثل في النشاط الثاني.

٣ – الأصالة: ويتمثل في النشاط الثالث.

٤ – التفكير الابتكاري (القدرة على التخيل)، ويتمثل في النشاط الرابع.

- يتكون الاختبار من أربعة أنشطة تتضمن أسئلة فرعية تقيس الجوانب السابق ذكرها.

- الدرجة الكلية للاختبار: ٣٠ درجة.

- تصحيح الاختبار: ٦ درجات للنشاط الأول، ١٤ درجة للنشاط الثاني، ٥ درجات للنشاط الثالث، ٥ درجات للنشاط الرابع.

صدق وثبات الاختبار (الضبط التجريبي):

- **الصدق: صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

- **الثبات**: لحساب معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٢) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.

- **تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد**: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في اختبار «ت» أن قيمة «ف» (٣,٠٨٦) وبلغت الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي.

معامل الاتساق: والتي يوضحها معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل نشاط والدرجة النهائية للاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة كما في الجدول (٣):

الجدول (٣). معامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.

النشاط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول مع المجموع الكلي	٠,٦٢١	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثاني مع المجموع الكلي	٠,٨٢٤	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثالث مع المجموع الكلي	٠,٥٤٦	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الرابع مع المجموع الكلي	٠,٥٤٧	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول ارتفاع مستوى الدلالة

الإحصائية لمعامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب نموذج سكامبر، وهذا يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل نشاط في الاختبار والدرجة الكلية لأنشطة الاختبار.

• **اختبار التحصيل من إعداد الباحثة:**

- **الهدف العام من الاختبار**: قياس تحصيل الطالبات للموضوعات الجغرافية لوحدة النظام الحيوي، والتي تم تدريسها باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.

- **الأهداف التفصيلية**: وتشمل الأهداف التعليمية (السلوكية) لكل موضوع، وقد ذكرت ضمن خطة الدرس في كل موضوع، وأيضًا ضمن استمارة تحكيم الاختبار.

- **وصف الاختبار**: يتكون الاختبار من تعليمات الاختبار، وقد كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان وتشمل:

- الوقت المحدد للاختبار، ونوعية الأسئلة، وعددها، وتوجيهات في كيفية الإجابة عن الأسئلة، وأمثلة لكيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة، أما **نوعية أسئلة الاختبار** فقد كانت أسئلة موضوعية: أسئلة الصواب والخطأ «٤٠» عبارة، وأسئلة اختيار من متعدد «١٢» عبارة، وبذلك بلغ عدد أسئلة الاختبار «٥٢» سؤالا.

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بالدقائق في ضوء زمن إجابة أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات سلمن ورقة الإجابة، وقسمة الناتج على عددهن:

$$\frac{٣٥+ ٣٦+ ٣٦+ ٣٧+٣٧+٤٨+ ٤٩ + ٥٠+ ٥٣+ ٥٥ = ٤٣٦ \text{ دقيقة}}{١٠} = ٤٤ \text{ دقيقة تقريبًا}.$$

- وقد حدد زمن الاختبار بـ ٤٥ دقيقة، وهو زمن الحصة الدراسية.

- **تطبيق الاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لتعيين قيمة معامل الثبات، ولمعرفة مدى وضوح الأسئلة ومستوى السهولة والصعوبة والتمييز، ثم طبق على طالبات العينتين التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من التجربة لقياس حجم الأثر الدليل.

- **تصحيح الاختبار**: تم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار ٥٢ درجة.

- **صدق الاختبار: صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، ومعلمات المادة، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

صدق المحتوى: ويقصد به تمثيل الاختبار للمحتوى المعرفي للموضوعات التي شملها الاختبار والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤). مواصفات اختبار التحصيل.

الموضوع	الأفكار الفرعية	الصفحات	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	الأسئلة
النظام الحيوي: تعريفه، مكوناته	٢	ص٨٢	١	٢	١، ٧
أولاً: الحياة النباتية الطبيعية: ١ – التعريف. ٢ – العوامل المؤثرة في نمو النبات الطبيعي. (ويشمل: المناخ، التضاريس، التربة) ٣ – الأقاليم النباتية الطبيعية: الغابات، الحشائش، نباتات الصحاري، أنواع الصحاري، نباتات الجبال.	٣	ص ص ٨٣ – ٩٣	١٤	٣٤	٢، ٣،٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧،
ثانيًا: الحياة الحيوانية: ١ – التوزيع الجغرافي للحيوانات: ويشمل التوزيع النبات الطبيعي، والمناخ، والتضاريس، وتوزيع اليابسة والماء.	٤	ص ص ٩٣ – ٩٥	٤	١١	١٤، ١٥، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤٦، ٤٨، ٤٩
مشكلات النظام الحيوي. جهود حكومة المملكة في المحافظة على الحياة الفطرية.	٢	ص ص ٩٥ – ٩٦	٢	٥	٣٨، ٣٩، ٥٠، ٥١، ٥٢،
المجموع	١١	١٥	٢١	٥٢	٥٢

يتضح من الجدول أن الاختبار شمل كل أفكار الموضوعات الفرعية والرئيسية، بمعنى أن الاختبار يمثل المحتوى، أي أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه.

- **تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد**: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي من قيمة «ف» **(٠,٠٦)** وبلغت الدلالة الإحصائية (٠,٨١) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» في اختبار التحصيل، وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين.

- **أما مستويات الأهداف**: فقد تنوعت، ووضعت عدد من الأسئلة في كل مستوى مما يدل على تنوع الأسئلة وقياسها لمعظم مستويات بلوم للأهداف (كما يتضح من الجدول٥).

الجدول رقم (٥). مستويات الأهداف المعرفية لوحدة النظام الحيوي.

مستوى الهدف	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	النسبة المئوية للأسئلة
التذكر	٣	٨	١٥,٣٨
الفهم (تفسير ومقارنة)	١٢	٢٩	٥٥,٧٧
التطبيق	٢	٢	٣,٨٥
التحليل	٣	١٢	٢٣,٠٨
التقويم	١	١	١,٩٢
المجموع	٢١	٥٢	١٠٠

نلاحظ من الجدول السابق ارتفاع النسبة المئوية للأسئلة في مستوى الفهم تليها مستوى الأهداف في التحليل وذلك لطبيعة الموضوعات، وفيه إشارة إلى استخدام الباحثة لكل مستويات التفكير في الأسئلة ما عدا مستوى التركيب، بسبب طبيعة الأسئلة الموضوعية لوحدة النظام الحيوي. وإن كانت أنشطة التعليم والتعلم تناولت هذا المستوى أثناء عرض الدرس، ومن خلال اختبار التفكير الإبداعي.

- **ثبات الاختبار**: لحساب قيمة معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ قيمة معامل الثبات (٠,٦٧) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.

تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على العينتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة للعينة التجريبية، وانتهاء الوحدة للعينة الضابطة، وقد بلغت قيمة «ف» **(F)** «**٠,٠٦**» ودلالتها «٠,٨٠٨» وهذا يشير إلى تكافؤ العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية وتجانس أفرادها في اختبار التحصيل.

- **الأساليب الإحصائية**: اُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لقياس دلالة الفروق وحجم الأثر:

- **اختبار «ت»** للمجموعات المستقلة (المختلفة) **(Independent Samples T Test)** لتعيين دلالة الفروق بين متوسطت درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل.

- **مربع إيتا** Eta squared (η^2) لقياس حجم الأثر للعينات المختلفة.

تحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة عن الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

تم استخدام اختبار «ت» لتعيين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦). قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٢٥,٥٦	٢,٤٣	٤٦	٧,٥٥	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الضابطة	٢٣	١٨,٤٨	٣,٨٤			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة ٠,٠١. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير من خلال استخدام نماذج في التدريس البنائي لتعليم المحتوى المعرفي مثل دراسة الحصري (٢٠٠٦)، ودراسة الخريسات (٢٠٠٦)، وفي تنمية المهارات الحياتية كدراسة السيد (٢٠٠١)، ودراسة كولي ومكاجويري (٢٠٠٢) (Cole & McGuire) التي أوضحت أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية (مهارات حياتية).

أما الإجابة عن الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

تم استخدام اختبار «ت» لتعيين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٧) يوضح ذلك :

الجدول (٧). قيمة «ت» لدلالة الفروق في اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	٣١,٣٨	٤,٢٢	٥٠	٢,٠١٢	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الضابطة	٢٦	٢٨,٩٦	٤,٤٥			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية وأثبتت فاعلية النماذج البنائية في التحصيل للمفاهيم العلمية، كما ذكر في معظم نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أوردتها الباحثة.

ولقياس أثر استخدم نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي للوحدة تم استخدام مربع إيتا Eta squared (η^2) للمجموعات المختلفة لحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية :

$$\frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

الجدول (٨). يوضح أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل.

الاختبار	المجموعة	قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا
اختبار التفكير الإبداعي	التجريبية	٧,٥٥	٤٦	٠,٥٥
	الضابطة			
اختبار التحصيل	التجريبية	٢,٠١٢	٥٠	٠,٠٧٥
	الضابطة			

تدل نتائج معادلة مربع إيتا على التالي: أن ٥٥٪ من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي تعود للمتغير المستقل، وهذا يدل على أثر استخدام نموذج «إبلتون» البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأن حجم الأثر كان مرتفعًا، أما فيما يتعلق بقيمة مربع إيتا لاختبار التحصيل فقد بلغ حجم الأثر ٧,٥٪ وهذا يدل على أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (درجات الطالبات في اختبار التحصيل) كان متوسطًا، حيث ذكر كلٌ من أبو حطب وصادق (١٩٩٦، ص٤٤٣)، وعصر (٢٠٠٣، ص ٦٧٢) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكثر من ٠,٠٦ وأقل من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون متوسطًا، أما إذا كان أكثر من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون مرتفعًا.

مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة تأثير استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من طالبات العينة التجريبية، وهذا يوضح مدى استفادة الطالبات من الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في نموذج «أبلتون»، وقد أبدت الطالبات استمتاعهن بالطريقة الجديدة التي اعتمدت على مشاركاتهن وتفاعلهن الإيجابي وربط الدرس بمواقف وتشبيهات مرتبطة بحياتهن، وما تطلب ذلك من عمل جماعي أو فردي، وتقديم تفسيرات وتوضيحات لجزئيات الدرس كان له أثر كبير في تفوق طالبات المجموعة التجريبية خاصة في تنمية التفكير الإبداعي وقدرتهن على إجابة اختبار جميع فقرات التفكير الإبداعي وعدم ترك أي فقرة، بعكس زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللاتي تركن الإجابة عن بعض الفقرات، أو لم يفهمن بالضبط المطلوب ولذا بعدن عن الإجابات المتميزة وغير المألوفة.

كما قد يعود ذلك التفوق واستمتاع طالبات المجموعة التجريبية للخطة التي وضعتها الباحثة إلى تنفيذ الدروس من خلال استخدام أجهزة العروض التقديمية (Power Point) وأوراق العمل، والصور، والقراءات الإثرائية، والخرائط الجغرافية، وعدد من الاستراتيجيات المختلفة التي تتضمن: العصف

الذهني، وخرائط المفاهيم، والمقارنات، والتشبيهات، وطرح الأسئلة وغيرها من الطرق التي تعتمد على فاعلية وإيجابية الطالبات.

وبذلك يمكن أن نشير إلى تأثير استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من العينة التجريبية.

الاستنتاجات:

يتضح من نتائج البحث: أنه كلما زاد تفاعل الطالبات مع المعلمة في الحصول على المعلومة وتحليلها وتفسيرها أدى ذلك إلى زيادة تفاعل واستيعاب الطالبات واستمتاعهن بما يدرسنه.

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

١. التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات.

٢. إعداد دورات تدريبية للمشرفات التربويات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، حتى يتمكن من توجيه المعلمات في التعليم البنائي.

٣. إعداد دورات تدريبية للمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج.

٤. إدراج نظريات التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية (حيث إن المقررات الحالية في المواد الاجتماعية لا تتضمن النظرية البنائية في التعليم).

٥. إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية)، ولمراحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، ناقد..)، والمهارات الحياتية (تحمل المسئولية، والتعامل مع الآخرين) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق، ....).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

أحمد، محمود حافظ. «فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٢٠)، (٢٠٠٧م)، ص ١٥٥ — ١٨٦.

جروان، فتحي عبد الرحمن. *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

الجندي، أمينة السيد؛ وشهاب، منى عبد الصبور. «تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها». *المؤتمر العلمي الثالث*. للجمعية المصرية للتربية العلمية، م٢، (١٩٩٩م)، ص ٤٨٧ — ٥٤١.

حبيب، مجدي عبد الكريم. *اختبار التفكير الابتكاري*. (تأليف: د. ابراهام). القاهرة: دار النهضة المصرية، ٢٠٠١م.

الحصري، كامل دسوقي. «فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي». *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧)، (٢٠٠٦م)، ص ٦٥ — ٨٩.

خان، محمد حمزة أمير. «تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية». *مجلة كلية التربية*. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٨هـ)، ص ١ — ٤٧.

الخريسات، سمير. «استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العشر الأساسي». *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٥٧)، (٢٠٠٦م)، ص ١٧٤ — ١٩٦.

زيتون، حسن حسين. *تعليم التفكير، استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

ـــــــــــــ؛ وزيتون، كمال عبد الحميد. *التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

زيتون، كمال عبد الحميد. «تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية — جامعة عين شمس*، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣ — ٢٩.

ـــــــــــــ، *تدريس العلوم للفهم «رؤية بنائية»*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

السيد، أحمد جابر أحمد. «استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧٣)، (٢٠٠١م)، ص ١٣ – ٤٧.

السيد، جيهان كمال؛ والدوسري، فوزية محمد. «فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ٨٧ – ١١٧.

عابد، عدنان؛ أبو علوان، رضا؛ والخطيب، هيثم. «فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع (١٢٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٩ – ١٨٠.

عبد الله، عاطف محمد. «أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقًا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٥ – ٥٧.

العجمي، لبنى حسين راشد. *فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الأقسام الأدبية، الرياض، ٢٠٠٢م.

عصر، رضا مسعد السعيد. «حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية». *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، م٢، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ – ٦٧٣.

القحطاني، سالم سعيد؛ العامري، أحمد سالم؛ آل مذهب، معدي محمد؛ والعمر، بدران عبدالرحمن. *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS*. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.

قطامي، نايفة. *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. ط٢. الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

اللقاني،أحمد حسين؛ والجمل،علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

محمد، مديحة حسن. *البنائية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Airasian, P. W. & Walsh, M. E. «Constructivist caution». *Phi Delta Kappan, 78*, (1997). 444 – 449.

Appletone, Ken. «Analysis and description of students learning during science classes using constructivist – Based model». *Journal of search in science teaching*, Vol 34, no3(1997), 303 – 318.

Cole, – Bronwyn; McGuire, Margit. «Young Children's Construction of Understanding About Families and Citizenship using Story path». Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (2002*). ED479143.*

Doolittle, – Peter – E; Hicks, – David. «Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies» Theory – and – Research in Social Education. Vol 31 n1 (2003), 72 – 103.

Farmer, – Leslie – S – J; Yucht, – Alice – H; Lincoln, – Margaret; Valenza, – Joyce. «Guiding Student Research: Social Studies for Constructivist Schools. Supreme Collaboration; History in Hyperstudio; Constructivist Learning with Primary Sources; Supporting World Opinion Research». (2001). *EJ641534.*

Finger, – Glenn; Rotolo, – Carolyn. «Telephone Teaching: Towards Constructivist Teaching For Rural and Remote Students» Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,(2001). *ED466341.*

Hoagland, – Matthew – A. « Utilizing Constructivism in the History Classroom». (2000). *ED482436.*

Jadallah, – Edward. «Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education» *Social Studies*. Vol 91 n5 (2000) 221 – 225.

Johnson, Ken. «Thinking, Learning, Teaching Geography». *University Science News* vol.16, No.21 (2000).

Mintrop, – Heinrich. «Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi – Discipline of Social Studies» *Journal of Curriculum Studies*. v36 n2(2004) 141 – 158.

Molebash, – Philip – E. «Constructivism meets technology integration: The CUFA Technology guidelines in an elementary social studies methods course» Theory – and – Research in Social – Education. Vol 30 n3 (2002) 429 – 455.

Whiteside, – Kathy. «Building Geography Skills and Community Understanding with Constructivist Teaching Methods» (2000). *ED442733.*

Yanpar – Sahin, – Tugba. «The effect of Constructivist approach on cognitive and affective learning in Social Studies course» EDAM – Egitim – Danismanligi – Ve – Arastirmalari – Merkezi. Vol 1 n2 (2001) 463 – 482.

The Effect of the "Appleton Model" in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah

Asmaa Al – Ahdal
professor of Curriculum and Methods of Teaching
College of Education, King Abdulaziz University
Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2426, Postal Code:21471
E – mail: dralahdal@hotmail.com
(Received 3/6/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Key Words: Appleton Model, constructive analysis, achievement, creative thinking.
Abstract: The research identified the impact of the use of the «Appleton Model» in constructive analysis on the development of creative thinking and achievement of geography among second grade secondary school students at the Governorate of Jeddah. The researcher used a quazi – experimental research, and prepared a guide for teachers in teaching the unit of «The Vital system» in Geography Syllabus for second grade students. The researcher also prepared a test in creative thinking and an achievement test. The number of female students in the experimental and control groups were (60) students. The results showed significant differences between the means of the experimental group students (which was taught by the constructive analysis model) and the controlled group students (which was taught by the usual manner) in the creative thinking post test and the achievement post test in favor of the experimental group. The value of Eta square (^{2} η) in the calculation of the effect of using of the «Appleton Model» showed a high effect on the development of creative thinking, and a moderate effect on the development of students' achievement. The researcher recommended the following: an emphasis on the adoption of strategies that rely on more than one teaching method and to ensure the active involvement of students, preparing training courses for supervisor, educationalists and teachers in the use of different models of Constructive Education and on the preparation and implementation of lessons based on these models, the inclusion of Constructive Education as one of the teaching methods in colleges of education. Constructing empirical studies on the implementation of different models of Constructive Education, especially in the field of social studies i.e., Geography, History, Sociology, Psychology, and National Education at different education stages. Measuring the impact of Constructive Education on the development of creative thinking, and critical thinking, and on life skills like responsibility, and dealing with others and social values like cooperation, respect for others opinions, and honesty.

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات من نظام الانتساب بكلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات «دراسة حالة»

مها بنت بكر عبدالله بن بكر

الأستاذ المساعد في الإدارة والنظم التعليمية، كلية الآداب، جامعة الدمام
الظهران، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٢١، الرمز ٣١٢٦١
E – mail: mbakr@ud.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٦/٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٤/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: نظام الانتساب، التسرب، عوامل شخصية، عوامل إدارية، عوامل البرنامج.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام والذي بلغ ٩٦,٣٤٪ منذ تطبيق نظام الانتساب الموسع في عام ١٤٢٣هـ. وقد قامت الباحثة بتصميم استبيان لجمع البيانات بعد استخراج درجة الصدق والثبات، واشتملت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٣٣)، وعينة من الطالبات وعددهن (٣٦٠).

وباستخدام التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار (ت) أظهرت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى التسرب والمتعلقة بإدارة الكلية، وبشخصية الطالبة وأسرتها، وبالإرشاد الطلابي، وبأعضاء هيئة التدريس، وبالمناهج الدراسية. وقد بينت الدراسة أن أكثر العوامل تأثيرا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالترتيب الآتي: عدم توفر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل، كثرة أعداد الطالبات في الشعب الدراسية، عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات مع إمكانات الكلية، وعدم جدية الطالبة؛ في حين كان أكثرها تأثيرا من وجهة نظر الطالبات بالترتيب الآتي: طول المنهج الدراسي، عدم توافر التخصصات الحديثة، صعوبة تواصل الطالبات مع الكلية، وصعوبة أساليب التقويم. كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة بين استجابات المجموعتين تجاه أبعاد الدراسة ولصالح الطالبات فيها باستثناء البعد الشخصي/الأسري كانت موافقة الأساتذة على تأثيرها أكبر. كما وجدت الدراسة فروقا دالة نحو استجابات الطالبات تبعا لمتغير القسم، والمستوى الدراسي، ونسبة الثانوية العامة، في حين لم تجد فروقا دالة نحو استجابات الأساتذة تبعا لمتغير الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة، والقسم.

هذا وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات موجهة لكل من: إدارة الجامعة، وعمادة القبول والتسجيل، وإدارة الكلية، وإدارة الانتساب، والأساتذة.

المقدمة

تعد التنمية البشرية في مجال التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة عمادا هاما من أعمدة التنمية الاقتصادية التي تدفع المجتمعات للتقدم، ولن يؤدي العنصر البشري دوره في تحقيق أهداف التقدم في أي دولة من دول العالم دون حصوله على مستوى تعليمي يؤهله للمشاركة في ذلك الدور الأساسي (السلطان، ١٤٢٢)، (الخواجة، ٢٠٠٧). وقد أكدت خطط التنمية الخمسية التي بدأ تنفيذها منذ عام ١٣٩٠هـ ١٩٧٠م على أولوية التعليم العالي في الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية، ذلك لأنه يمثل إحدى المراحل التعليمية التي تشارك في بناء الطالب وإعداده الإعداد المطلوب لخدمة المجتمع واحتياجاته المستقبلية والتنموية (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

ومن هنا فإن قضية التعليم العالي بالمملكة من القضايا المهمة؛ لمالها من أهمية خاصة في إعداد الموارد البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات خطط التنمية ومن ثم لما لها من دور مباشر وغير مباشر على التنمية الاقتصادية للبلاد، ولهذا فإن أهم وظائف الجامعات هي إعداد الكفاءات المطلوبة لخدمة المجتمع (أبوحمادة، ٢٠٠٦). «وكلما ارتفعت نسبة خريجي الجامعات المؤهلين إلى إجمالي السكان يدل ذلك على تقدم الأمة، فكلما استطاع التعليم الجامعي تخريج أفراد ذوي مهارة وخبرات يحتاجها سوق العمل استطاع إشباع متطلبات التنمية» (الجيوشي، ٢٠٠٧). كما أن تحقيق التوافق بين متطلبات سوق العمل وتنمية مهارات خريجي الجامعات ومعارفهم لأمر يتطلب التنسيق الدائم والمستمر بين جانبي المعادلة — مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل (القحطاني، ١٤١٨). وفي هذا الإطار أعطت الجامعات أهمية بالغة لطلابها وطالباتها ومساعدتهم في شتى المجالات التربوية والأكاديمية والعلمية والتعرف على حاجاتهم وطموحاتهم وتذليل العقبات أمامهم لاستكمال برنامجهم التعليمي بجدارة، ولهذا تحرص الجامعة دائما وهي تقوم بهذا العمل على أن تعيد النظر في برامجها حتى تخرج فئات من المتخصصين الذين تلائم تخصصاتهم حاجات وتوقعات المجتمع من حولهم (راشد، ٢٠٠٤). لاسيما وأن أهم عوامل عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل هي الزيادة الكبيرة في نسبة المتخرجين في مجالات وتخصصات لا يحتاجها سوق العمل (مناع وعزت، ٢٠٠٨)، (عيسان، ٢٠٠٦).

وقد أوضح (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) أن الكفاءة الداخلية للجامعات هي من أهم الموضوعات التي تخص التعليم العالي في وقتنا الحالي ويقصد بذلك «مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج الملتحقين بها في المدة المحددة للبرنامج الذي التحقوا به بمعنى أن المؤسسة تعد ذات كفاءة داخلية عالية إذا انخفض عدد الراسبين والمتسربين منها». فلا تقتصر الآثار السلبية للإهدار التربوي المتعلقة بجانبي الرسوب والتسرب

على النظام التعليمي بل تتعداه فتؤثر سلباً بشكل مباشر على الطالب بسبب اهتزاز ثقته بنفسه وتكوين صورة سلبية عن ذاته مولدا لديه القناعة بالفشل وخيبة الأمل والقلق والإحباط النفسي، وعلى المجتمع بشكل عام؛ لعدم وجود قنوات كافية تستوعب المتسربين كالجامعات الأهلية، والكليات التقنية والمهنية، والعسكرية وغيرها فتقل نسب الكوادر الوطنية المؤهلة والمطلوبة لدعم مسيرة التقدم وفي ذلك إهدار كبير للطاقة البشرية (عجاوي، ١٩٩٣)، (القرني، ١٩٩٤).

مشكلة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي مشكلة معروفة عالميا وتعاني منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية، لذا اهتم كثير من الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بها لما لها من أبعاد خطيرة اجتماعيا واقتصاديا وسلوكيا (حكيم، ٢٠٠٧). وتتفاوت حجم هذه الظاهرة تبعا للنظام والمرحلة التي تتبعه، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظرا لأهمية إعداد القوى البشرية في تطور ونمو مجتمعاتها وخطورة الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧). وإذا ما بحثنا عن العوامل المؤدية إلى واقع ظاهرة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي في السعودية وجدناها متعددة ولا تنحصر في إهمال الطالب وإنما تتعدى ذلك لتشمل عوامل أخرى، منها ما هو مرتبط بالجامعة، ومنها ما هو مرتبط بالأسرة والمجتمع. وقد أجمعت عدة دراسات سابقة على أن الطريق للقضاء على ظاهرة الهدر التربوي يكمن في علاج تلك المسببات المتعددة التي تؤدي جميعاً إلى الإخفاق، ولا يمكن معرفة هذه المسببات دون الرجوع إلى الطالب الراسب نفسه وأستاذه (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

أولاً: الإطار العام للدراسة

مشكلة الدراسة

اتفقت العديد من الدراسات على أن التسرب يعد أهم أشكال الهدر التربوي؛ لأنه يعبر عن وجود خلل في النظام التعليمي فلا يوجد «توازن بين ما يتوافر للتعليم من إمكانيات وبين ما ينتج عنه من عائد بالنسبة لأعداد الخريجين، أو بالنسبة لمستوياتهم التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية التربوية»، أي أن النظام لم يتمكن من تحويل المدخلات (الطالبات) إلى مخرجات بالمواصفات العددية والكيفية المحددة طبقا لأهداف المؤسسة التعليمية (المنيع، ٢٠٠٣)، (سليمان، ١٩٩٨)، (عبدالسلام، ١٩٩٢). كما أن ضعف الكفاءة الداخلية بالجامعات وارتفاع نسبة الهدر التربوي يعود إلى عدة عوامل؛ منها ضعف التقويم المستمر للبرامج الأكاديمية، والاهتمام بالكم على حساب الكيف من خلال توسع الجامعات في القبول بمعدل يفوق إمكانياتها بدرجة كبيرة، والتكرار في البرامج دون دراسة الحاجة الفعلية للتخصصات المطلوبة في سوق العمل، والتشابه في المناهج الدراسية

بين الكليات المؤدي إلى تكرار الأخطاء والإخفاقات إن وجدت (عيسان، ٢٠٠٦)، (القحطاني، ١٤١٨).

وتقدر نسبة الهدر التربوي في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام على مستوى المملكة ما بين (٢٠ – ٣٠٪)، في حين تقدر مخصصات التعليم بنحو ٢٠ بليون ريال سنويا، وعليه فإن نسبة الهدر في هذا القطاع يتراوح بين ٥ – ٧ بليون ريال سنوياً (الصائغ، ٢٠٠٣)، (المنيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧) أن الفاقد التعليمي في بعض الجامعات يصل إلى ما يزيد على ٢٠ مليون ريال سنويا؛ في حين ذكرت دراسة (عبدالقادر، ١٩٩٣) أن معدلات الإهدار الطلابي في الجامعات تراوحت بين ٢٠٪ – ٦٨٪. وهذه الأرقام تحتاج إلى وقفة وإعادة النظر لدراستها وتحديد مواطن الضعف والخلل لمحاولة تخفيض هذه المبالغ ومن ثم القضاء على ظاهرة الهدر التربوي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التسرب وجدت عدة عوامل مسببة ومنها: عوامل تتعلق بشخصية الطالبة، ومنها ما يتعلق بالظروف الأسرية للطالبة، ومنها ما يتعلق بإدارة الكلية أو بأعضاء هيئة التدريس، أو ببرامج الإرشاد الطلابي، وأخرى متعلقة بالمناهج والبرامج الأكاديمية. وبما أن مشكلة التسرب تعد مشكلة إستراتيجية، لأنها تتضمن أشكالاً مختلفة من مشاكل أخرى (تعليمية، تربوية، اقتصادية، اجتماعية، وشخصية ونفسية..)، فإنها تتطلب دراسة مستمرة لاسيما بعد انضمام الكليات إلى الجامعات التابعة لوزارة التعليم العالي في العام الجامعي ١٤٢٨هـ.

على الرغم من الاهتمام بالتعليم الجامعي بشكل عام وعلى الرغم من صدور وتفعيل عدة قرارات إدارية وأكاديمية في كلية الآداب للبنات بالدمام بشكل خاص، والتي تهدف إلى دعم نظام الانتساب الموسع التي منها افتتاح شؤون إدارية خاصة للانتساب تتولى إجراءات القبول ومتابعة سير الطالبات وتقديم العون لهن، واستحداث منصب وكيلة شؤون الانتساب، وعقد دورات دراسية للطالبات في بعض المقررات الدراسية، وتنظيم العديد من المحاضرات الإرشادية للمنتسبات، غير أن الباحثة ومن خلال الواقع العملي التي تعيشه كعضو هيئة تدريس بكلية الآداب للبنات بالدمام ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها على السجلات الخاصة بقبول وتسجيل الطالبات المنتسبات منذ التوسع في قبولهن في عام ١٤٢٣هـ وبمراجعة التقارير السنوية لكلية الآداب للبنات بالدمام للعام الجامعي ١٤٢٣ وحتى ١٤٢٨هـ – اتضح لها ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية الذي يصل إلى (٩٦٪). ويشمل ذلك كل طالبة انقطعت عن دراستها انقطاعاً كاملاً وتركته بعد أن التحقت بالكلية سواءً كان هذا الانقطاع مباشرة بعد الالتحاق أو في أي مستوى من مستويات الدراسة وقبل نهاية السنة الأخيرة من

حصولها على شهادة البكالوريوس، أو استكمال الفترة المقررة لائحيا دون الحصول على الشهادة فيطوى قيد الطالبة في تلك الحالة (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١ هـ).

يوضح التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام للعام الجامعي ٢٤/٢٣ وحتى ١٤٢٩/٢٨هـ عدد الطالبات المقبولات والمقيدات والحاضرات والخريجات المنتسبات في الكلية (جدول رقم ١). يتضح أن نسبة الخريجات منذ تطبيق نظام الانتساب الموسع لا تزيد عن (٥,٢٣٪) من إجمالي المقبولات، وهذه نسبة متدنية ولا تتوافق مع ما يبذله أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية من جهد ووقت لخدمة المنتسبات. كما يمكن ملاحظة أن نسبة الطالبات الحاضرات للامتحان مقارنة بالمقيدات بنظام الانتساب في الكلية (٥٤,٦٨٪)، ونسبة النجاح للطالبات اللاتي حضرن الامتحانات (٢٧,٨٤٪) وهذه جميعها نسب يجب الوقوف عندها. حيث إن انقطاع الطالبة عن حضور الامتحانات يعد تسرباً مؤقتاً وما يلبث ليصبح انقطاعاً مستمراً في نهاية العام، حيث يطوى قيد الطالبة لتنضم إلى قائمة المتسربات المرتفعة، مما يعكس ضعف قدرة النظام التعليمي بالكلية على الاحتفاظ بطالباتها المنتسبات وتمكينهن من الاستمرار فيه بنجاح للحصول على الدرجة العلمية المطلوبة.

ومن خلال ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام وعدم حصولهن على درجة البكالوريوس في الآداب، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات بهدف الوصول إلى توصيات قد تدفع أصحاب القرار إلى سبل المعالجة والقضاء على المشكلة.

الجدول رقم (١). الطالبات المنتسبات في كلية الآداب للبنات بالدمام (المقبولات والمقيدات والحاضرات والناجحات والمتسربات والخريجات) خلال الفترة ٢٤/٢٣ – ١٤٢٩/٢٨هـ.

	٢٤/٢٣	٢٥/٢٤	٢٦/٢٥	٢٧/٢٦	٢٨/٢٧	٢٩/٢٨	الإجمالي	النسبة
المقبولات	٤١٥٣	٣٨٧٨	٢٢٥٦	١٧١١	٢٢١٠	١٠٤٣	١٥٢٥١	——
المقيدات	٤١٥٣	٧٧٢٨	٧٩٥٢	٥٥٣٥	٤٧٥٣	٣١٦٨	٣٣٢٨٩	——
الحاضرات	٢٧٤٦	٤٦٠٢	٣٩٨٤	٣٣٨٨	٢٣٦٦	١١٢٤	١٨٢١٠	٥٤,٦٨٪
الناجحات	٤٧١	١١٩٥	١١١٢	١٠٣٩	٧٧٠	٤٨٢	٥٠٦٩	٢٧,٨٤٪
الخريجات (بعد أربع سنوات)	١٤٩	١٤٢	١١٨	لم يتم التخرج	لم يتم التخرج	لم يتم لتخرج	٤٠٩	——
نسبة الخريجات	٣,٥٩٪	٣,٦٦٪	٥,٢٣٪	——	——	——	——	——
المتسربات	٤٠٠٤	٣٧٣٦	٢١٣٨	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	٩٨٧٨	——
نسبة التسرب	٩٦,٤٪	٩٦,٣٤٪	٩٤,٧٧٪	——	——	——	——	——

*** المصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام لعام: (١٤٢٤/٢٣، ١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ٢٨، ١٤٢٩).**

أهداف الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، فإنه ينبغي:

١ – التعرف على العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ – التعرف على الفروق –إن وجدت – بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب.

٣ – التعرف على الفروق – إن وجدت – بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، سنوات الخبرة.

٤ – التعرف على الفروق – إن وجدت – بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة.

٥ – التعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة ويمكن تلخيصها بالآتي:

١ – تتوقع الباحثة أن توصيات الدراسة الموجهة لإدارة الكلية ستقدم خدمات تعليمية وإرشادية وإدارية أفضل للطالبة المنتسبة بشكل مباشر.

٢ – إعطاء صورة واقعية لمتخذي القرار بوزارة التعليم العالي عن واقع تسرب الطالبات من نظام الانتساب الموسع بالكليات والدور الذي يلعبه على الهدر التربوي بالتعليم الجامعي بشكل عام.

٣ – تتوقع الباحثة أن يكون لنتائج هذه الدراسة صدى ملموس بين متخذي القرار في جامعة الملك فيصل وغيرها من الجامعات السعودية التي تعاني من ارتفاع نسب تسرب الطالبات المنتسبات بهدف علاج الظاهرة أو التخفيف منها.

٤ – يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاقة لدراسات بحثية.

٥ – إضافة أداة علمية (استبيان) للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات أخرى في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ – ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟.

٣ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟.

٤ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

٥ – ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟.

حدود الدراسة

١ – اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات المنتسبات حول مسببات تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

٢ – اقتصر تطبيق هذه الدراسة على كلية الآداب للبنات بالدمام بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية.

٣ – تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

مصطلحات الدراسة

الهدر التربوي: خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويعتبر تحدياً يواجه المؤسسات المشرفة على التعليم وتبديداً لأهدافها وطاقاتها. (الصائغ، ١٤١٧ هـ) (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م) (إبراهيم، ١٩٩٠م).

الانتساب: تتبنى الباحثة تعريف لائحة كليات البنات الذي يذكر بأنه شكل من أشكال التعليم ولكن لا يتطلب لقاء صفياً منتظماً، ويتميز بالمرونة بما يمكن من تخطي بعض قيود النظام التقليدي مثل تمكين الطالبات من الجمع بين العمل والدراسة. وعادة يقيد الانتساب بلوائح وشروط تماثل نظام الانتظام إلى حد كبير بحيث تعامل الطالبة المنتسبة من حيث عدد سنوات الدراسة المطلوبة، والمواد المقررة في الخطة الدراسية ونظام القبول، والتحويل، والفصل، وإعادة القيد، ... وغيرها معاملة الطالبة المنتظمة عدا حضور المحاضرات الدراسية. تحضر الطالبة في بداية الفصل وتستلم الحقيبة الدراسية وتطالب بعدها بأداء امتحان واحد في نهاية الفصل تكون درجته النهائية من (١٠٠) (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١).

التسرب: «انقطاع الطالبة انقطاعاً كاملاً عن الدراسة وتركها لها بعد أن تلتحق بها سواءً كان هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي مستوى من المستويات الدراسية قبل استكمال الفترة المقررة، ويخرج من نطاق المتسربات، المتوفاة أو التي تلتحق بمؤسسة

تعليمية أخرى، أو التي انتقلت من ذويها إلى الخارج» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ)، (المنيع، ٢٠٠٣). وتعرف الباحثة التسرب إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: ترك طالبة كلية الآداب بالدمام المقيدة بنظام الانتساب لدراستها تماما، وعدم تحويلها لكلية أخرى، شاملا الانقطاع الكامل عن الدراسة اختياريا في أي مستوى دراسي، أو طي قيد الطالبة الدراسي إجباريا بسبب استنفادها لسنوات القيد المسموح بها لائحيا للحصول على درجة البكالوريوس.

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات: تعرف الباحثة عوامل التسرب إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: العوامل التي تعود إلى خلل في التوازن بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية بكلية الآداب وتم تقسيمها بالدراسة وفق خمسة أبعاد (البعد الشخصي/الأسري للطالبة وتشمل العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة وأسرتها، البعد الإداري وتشمل العوامل المتعلقة بالأمور الإدارية الداخلية والخارجية، بعد عضو هيئة التدريس وتشمل العوامل المتعلقة بأداء وشخصية عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي وتشمل العوامل المتعلقة ببرامج وأداء الإرشاد الطلابي، وبعد المناهج الدراسية وتشمل العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية من حيث طولها، صعوبتها، ارتباطها بسوق العمل، عدد المقررات، تكرارها، مدى تحديثها....

أعضاء هيئة التدريس: كل من يحمل الدكتوراه (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين المشاركين في عملية تدريس الطالبات. وتشمل مسؤولياتهم التعليمية بالكلية تجاه الطالبات المنتسبات: إعداد مفردات وتوصيف المنهج، تحديد المراجع المقررة، إلقاء المحاضرات الإرشادية، إعداد وتصحيح أسئلة الاختبار، الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات وإرشادهن.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم هذا الجزء من الدراسة إلى أربعة أجزاء رئيسة: نبذة مختصرة لنشأة نظام الانتساب بكلية الآداب بالدمام، شرح لمفهومي الهدر التربوي والتسرب، استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تعليق الباحثة على الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف.

١. نشأة نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالدمام:

منذ افتتاح كليات البنات وصدور لائحة الكليات الصادرة بقرار من معالي الرئيس العام لتعليم البنات رقم ١٩/٤١٦ بتاريخ ١٤٠٨/١١/٢٧ هـ اعتمد نظام الانتساب كأحد أنظمة الدراسة في الكلية وذلك وفق ضوابط موضحة بالمادة ١٧٤ من اللائحة، وكان معدل الطالبات الملتحقات سنويا بكلية الآداب بالدمام لا يتجاوز ١٠٪ من المستجدات؛ ونسبة تسرب الطالبات

لا يتجاوز ٣٠٪ (التقرير السنوي لكلية الآداب ١٤١٨ – ١٤٢٣). وبسبب الزيادة المتصاعدة في أعداد الطالبات في مدارس البنات على مستوى المملكة دون التوسع المتناسب في أعداد الجامعات والكليات فقد صدر قرار معالي نائب وزير المعارف لشؤون تعليم البنات برقم (٨١) وتاريخ ١٤٢٣/٧/١٦هـ الذي يعلن عن تطبيق نظام الانتساب الموسع في كليات البنات مقترحاً لحل الأزمة التي واجهت الزيادة الكبيرة في أعداد خريجات الثانوية التي لم تتمكن الكليات من استيعابهن طالبات منتظمات متضمناً الأهداف الآتية: «الرفع من مستواهن التعليمي، وإعداد المرأة وتأهيلها علمياً وفكرياً للقيام بدورها الاجتماعي والتربوي، والإسهام في خدمة المجتمع ونشر الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي، تقديم فرص التعليم للبنات ممن لا تتيح لهن ظروفهن الاجتماعية أو السكنية فرص الانتظام حضوراً للدراسة بالكلية، إتاحة الفرصة للموظفات اللاتي على رأس العمل بإكمال تعليمهن الجامعي..».

تم تطبيق نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالدمام في العام الجامعي ١٤٢٣هـ فتم التوسع الكبير في أعداد الطالبات المقبولات دون تحديد النسب المئوية لشهادة الثانوية، ولاقى نظام الانتساب منذ تطبيقه إقبالاً كبيراً بمنطقة الدمام حيث فاق أعداد المقبولات عن باقي كليات المملكة. يوضح الجدول رقم (٢) أعداد المقبولات انتساباً بمختلف الأقسام في كلية الآداب للبنات بالدمام منذ صدور القرار وحتى تاريخه، فيتضح زيادة في نسبة قبول المنتسبات مقارنة مع قبول المنتظمات ليزيد مما كان عليه سابقاً ليتراوح بين (٣٧ – ٧٤٪) من إجمالي المقبولات.

الجدول رقم (٢). أعداد المقبولات بنظام الانتساب الموسع بكلية الآداب بالدمام.

القسم	١٤٢٤/٢٣	١٤٢٥/٢٤	١٤٢٦/٢٥	١٤٢٧/٢٦	١٤٢٨/٢٧	١٤٢٩/٢٨	١٤٣٠/٢٩
الدراسات الإسلامية	١١١٠	٨٣١	٦١٥	٤٧١	٧٥٠	٤٢٠	٥٥١
اللغة العربية	١٧٢٩	٩٤٧	٤٥٥	٣٢٢	٧٤٥	٢٦٥	٣٥٩
اللغة الإنجليزية	لم يفتح	٥٢٥	٤٣٢	٣١٣	أغلق القسم	-	-
التاريخ	١٣١٤	٨٠٣	٣٥٣	٣٤١	٧١٥	٣٥٨	٤٩٢
الجغرافيا	لم يفتح	٧٧٢	٤٠١	٢٦٤	أغلق القسم	-	-
مجموع المقبولات (انتساب)	٤١٥٣ ٧٤٪	٣٨٧٨ ٧٠٪	٢٢٥٦ ٥٤٪	١٧١١ ٤٣٪	٢٢١٠ ٥٥٪	١٠٤٣ ٣٧٪	
مجموع المقبولات (انتظام)	١٤٥٦ ٢٦٪	١٦٧١ ٣٠٪	١٩٤٢ ٤٦٪	٢٢٨٢ ٥٧٪	١٧٩٠ ٤٥٪	١٧٥٧ ٦٣٪	
إجمالي المقبولات (انتظام + انتساب)	٥٦٠٩	٥٥٤٩	٤١٩٨	٣٩٩٣	٤٠٠٠	٢٨٠٠	

*** المصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام لعام: (١٤٢٤/٢٣، ١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ٢٨، ١٤٢٩).**

٢. مفهوما الهدر التربوي/التسرب:

تعاني المؤسسات التعليمية من مشكلات عميقة الجذور شديدة التعقيد، غير مقتصرة على جانب محدد من الجوانب المتعددة للعملية التعليمية والتربوية تؤدي إلى ضعف في الكفاية الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات التعليمية وكذلك إلى إعاقة الخطط التنموية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول. حدد التربويون بعدين أساسيين للهدر التربوي، الأول **الهدر التربوي الكيفي**، وتحدد (الرشيد، ١٤١٨) جانب الفقد الكيفي بأنه متصل بنوعية النظام التعليمي وعدم قدرته على تقديم تعليم جيد بوسائل تعليمية مناسبة ليصل بطلابه إلى الأهداف المحددة للنظام. وتوضح دراسة (العكاشي والزبيدي، ٢٠٠٦) ارتباط الفقد الكيفي بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للنظام التعليمي؛ والمقصود بالكفاءة الداخلية جميع العناصر البشرية المشاركة في جميع مراحل العملية التعليمية بدءا بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف متضمنا النواحي الإدارية، بالإضافة للمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لذلك وجميع الخدمات التعليمية الداعمة. ويقصد بالكفاءة الخارجية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي من حيث إعداد الخريجين المؤهلين والمدربين لدعم حاجات المجتمع وسوق العمل (عجاوي، ١٩٩٣).

أما البعد الأساسي الثاني للهدر التربوي فهو **الهدر التربوي الكمي**. يعرف (عبدالسلام، ١٩٩٢) جانب الفقد الكمي من الهدر التربوي بأنه «الفرق بين عدد الطلاب الملتحقين بمرحلة ما وبين عدد الذين يكملون هذه المرحلة في المدة المحددة، مع الأخذ في الاعتبار الطلاب الذين يكملون تلك المرحلة في فترة أطول من المدة المحددة، وأولئك الذين لا يكملونها».

وعُرف الهدر التربوي بأنه خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويعتبر تحدياً يواجه المؤسسات المشرفة على التعليم وتبديداً لأهدافها وطاقاتها (الصائغ، ٢٠٠٣ هـ)، (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢)، (إبراهيم، ١٩٩٠). وبما أن الهدر أو الفاقد التربوي له العديد من الصور، منها الغياب، والرسوب وتأخر الخريج عن التخرج، والتسرب وانسحاب الطالب نهائيا، وعجز الهيكل التعليمي عن مواكبة الهيكل الوظيفي، وتعيين الخريجين في غير تخصصاتهم..، وجميعها تؤدي إلى إرباك في النظام التعليمي وكذلك إلى هدر اقتصادي يتمثل في ضياع الكثير من الأموال دون مردود، وكذلك إلى هدر للموارد البشرية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تخريجها لخدمة المجتمع (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧). وفريق آخر يحدد مفهوم الهدر التربوي بما يسمى «المفهوم الإجرائي القابل للتطبيق» وهو الفرق بين الكفاءة التعليمية المثلى والكفاءة التعليمية الواقعية، وقد تكون الكفاءة التعليمية كيفية أو كمية (العكاشي والزبيدي، ٢٠٠٦).

يحصل التسرب عندما يعجز النظام التعليمي عن

الاحتفاظ بكافة الطلاب الملتحقين به لإكمال دراستهم وفق الخطة الدراسية المعتمدة، ويحصل الرسوب في حال عجزه عن إيصال عدد كبير من طلابه إلى المستوى الأكاديمي المطلوب وفق الخطة الزمنية المحددة، وكثير من الراسبين يتحولون إلى قائمة المتسربين مع الوقت (المنيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (الهابس، ٢٠٠٠)، ودراسة (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أن الرسوب يقود إلى التسرب وأن الدراسات التربوية السابقة أكدت الارتباط بين رسوب الطالب وتركه للدراسة نهائيا.

كما يوضح (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أنه لا يمكن عزو التسرب إلى سبب واحد فقط، بل هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها وتقود إلى الانسحاب أو التسرب؛ ويمكن تصنيف تلك العوامل المختلفة والمؤثرة على جوانب الهدر التربوي المتعلقة بالتسرب إلى عوامل أكاديمية، وعوامل اقتصادية، وعوامل اجتماعية، وعوامل شخصية أسرية للطالب...، وجميعها قد تؤدي إلى صعوبة التحصيل العلمي لدى الطلاب والإخفاق وعدم القدرة على الاستمرار بالبرنامج المحدد. ويؤدي معرفة أسباب الرسوب والتسرب إلى تطوير السياسات والاستراتيجيات اللازمة لخفض عدد المتسربين والمتعثرين دراسيا التي قد تؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد (السلطان وآخرون، ٢٠٠٨).

فمعظم المؤسسات التعليمية تهدف إلى تحقيق أكبر عائد بأقل تكلفة ممكنة، وذلك من خلال الأخذ بنظام التخطيط الصحيح المدرك لمتطلبات التنمية الشاملة في بعديها الاقتصادي والاجتماعي، ويمكن للتعليم أن يحقق ذلك العائد المطلوب في صورة قوى بشرية مدربة ومؤهلة إذا ما تم حل مشكلة الهدر التربوي ومعرفة حجمه وأسبابه وطرق معالجته، والذي من أهم صوره التسرب؛ لاسيما وأن التسرب يعد هدرا في استثمار القوى البشرية التي تعد الهدف الحقيقي للتنمية ووسيلتها، ومن ثم تعتبر ظاهرة التسرب من معوقات التنمية في المجتمع (حكيم، ٢٠٠٧).

٣. الدراسات السابقة:

دراسة السلطان وآخرون (٢٠٠٨) بعنوان: «إستراتيجية لخفض تعثر الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء ودراسة أسباب التعثر الأكاديمي وحصول الطلاب على الإنذار الدراسي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ومن ثم وضع إستراتيجية عامة تساعد في معالجة هذه الأسباب لتقليل عدد الطلاب المتعثرين أكاديميا. وتركز الدراسة على استقصاء الأسباب والعوامل الأكاديمية المؤثرة في موضوع البحث غير منكرة لوجود أسباب أخرى اجتماعية وشخصية وبيئية. وقد بنيت الدراسة على فوج عام ١٩٩٨، واعتمدت على دراسة وتحليل الترابط وتوزيع التكرار. وقد أظهرت الدراسة أن هناك متسعا لتقليل عدد المتعثرين أكاديميا بتعديل بسيط لمعايير القبول والترفيع لمنع المشكلة بدل حلها بعد وقوعها وذلك بأن يخصص لكل من نسبة الثانوية ودرجة اختبار المقررات وزن ضعف الوزن المخصص لدرجة اختبار

القدرات، وأن يوضع حد أدنى لدرجات كل من اختبار المقررات واختبار القدرات بحيث لا يقبل أي طالب بدرجة أقل من الحد الأدنى. كما توصي ببعض معايير الترفيع من السنة التحضيرية إلى السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ويشمل ذلك ضرورة اجتياز الطالب لجميع مواد السنة التحضيرية وحصوله على درجة «جيد» أو أكثر في مواد الرياضيات والانجليزي.

دراسة حكيم، (٢٠٠٧م): بعنوان «ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين (العوامل والأسباب)». هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل والأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من خلال دراستها في كلية المعلمين في مكة المكرمة، واقتصر البحث على الطلاب المتسربين عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ وعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ. واشتملت عينة الدراسة على عدد (٧٠) طالبا من جملة الطلاب المتسربين وعددهم (١٠١) طالب من جميع التخصصات ومتوسط المعدل التراكمي لأفراد العينة كان أقل من (٢) من (٥). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة البحث. وتم التوصل لعدد من التوصيات أهمها ضرورة إعداد برامج إرشادية وتدريبية في عادات الاستذكار، ضرورة تكثيف جلسات الإرشاد الأكاديمي مع الطلاب قبل التسجيل لمواد الفصل الدراسي، لابد من الأخذ في الاعتبار المعدل التراكمي للطالب عند تسجيل الطالب للساعات التي يريد دراستها بالفصل الدراسي.

دراسة المحبوب والنعيم (٢٠٠٧م) بعنوان: «أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في تدني مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما هدفت للتعرف على أثر المتغيرات الديمغرافية (الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، التخصص – أدبي أو علمي –، موقع الكلية – الأحساء أو الدمام –، الجنس) على العوامل المتسببة في ذلك التدني. قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة وزعت على ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعة الملك فيصل و١٢٠٠ طالب وطالبة، وتم الحصول على أكثر من ٥٠٪ من مجموع الاستمارات المرسلة لعينة الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الإرشاد الأكاديمي من أكبر العوامل تأثيراً على المستوى التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة إضافة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين تصورات الطلبة وتصورات الهيئة التدريسية تجاه عوامل الدراسة ولصالح الطلبة، كما أن عوامل الجنس، والتخصص، وموقع الكلية لها تأثير على تصورات المشاركين في الدراسة وبصورة متباينة ولصالح التخصصات الأدبية، وطلبة كليات الجامعة بالأحساء. وفي ختام الدراسة تقدم الباحثان بتوصيات مقسمة إلى توصيات إدارية تشمل: عقد

لقاءات دورية مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي لتفهم أوضاعهم الأكاديمية عن قرب ووضعها في أولويات برامج الأقسام والكليات، إضافة لعقد لقاءات دورية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لمناقشة كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التدريسية والأكاديمية والتنظيمية، وأن تقوم كليات الجامعة بإقامة حفل في نهاية كل فصل دراسي لتكريم الأساتذة والطلبة المتميزين والمبدعين. والقسم الثاني مخصص للتوصيات الأكاديمية وشملت العمل على إحياء فكرة الإرشاد الأكاديمي وتوعية الطلاب باستفادة من البرامج، واستقبال اقتراحات ومشاكل الطلبة بصفة مستمرة وتذليل العقبات التي تواجههم.

دراسة أبو حمادة (٢٠٠٦م) بعنوان: «العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة القصيم، وتحديد العوامل المؤثرة على مستوى ذلك الأداء وتقديم المقترحات لتحسينها، وكذلك معرفة أهم المشاكل التي تواجه الطلاب في الجامعة أثناء فترة الدراسة وتحديد كيفية حلها. ولقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة عن طريق استمارة استقصاء تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغ حجمها ٤٠٠ طالب. وتتمثل أهم نتائج الدراسة في أنه يوجد انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ويختلف ذلك باختلاف نوع الكلية وأن المعدلات التراكمية المرتفعة موجودة أكثر في الكليات العملية مقارنة بالكليات النظرية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية معنوية بين مستوى الأداء الأكاديمي كمتغير ثابت، وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطالب والأسرة كمتغيرات مستقلة وأن مجموعة العوامل الخاصة بالأسرة هي أكثر المجموعات ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب، يليها مجموعة العوامل الخاصة بالطالب، ثم مجموعة العوامل الخاصة بالإدارة، وأخيرا مجموعة العوامل الخاصة بعضو هيئة التدريس، وأن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالمستوى الأكاديمي هو اهتمام الطالب بالعملية التعليمية وأقلها ارتباطاً هو اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشاكل التي تواجه الطلاب أثناء فترة الدراسة وتأتي في مقدمة هذه المشاكل صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول الطالب ويليها عدم دخول الطالب في التخصص الذي يرغبه ثم عدم اهتمام الأسرة الذي ينتمي إليها الطالب بالتعليم، ثم عدم التوزيع الجيد للجداول الدراسية، ثم مشكلة تحمل الطالب ببعض الأعباء الأسرية..وفي ختام الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: وضع معايير لنظام قبول الطلاب في الجامعة وتحديد تخصصاتهم بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم، الاختيار الجيد لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين ووضع أساليب معينة لتقييمهم ومنح مكافآت بناء على

نتيجة التقييم، تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة منسي (٢٠٠٤) بعنــوان: «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية». هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل في كلية المعلمين في محافظة الرس، التي قد يكون لها أثر بالغ في تدني تحصيلهم. أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢م. بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالبا، وتم استخدام استبانة من إعداد وتصميم الباحث.كشفت النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها عينة الدراسة لها علاقة بقوانين الكلية وأنظمتها ومرافقها ومكتبتها. كما أظهرت النتائج مشاكل متعلقة بأساليب وطرق الدراسة وأخرى تتعلق بنقص خدمات التوجيه والإرشاد، والمجال النفسي والاجتماعي؛ وأن هذه المشكلات مختلفة بحدتها باختلاف مستوى التدني. أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات أهمها: تزويد مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة، كذلك حث أعضاء هيئة التدريس على تنوع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة والابتعاد عن النمطية. كما أوصت الدراسة بفتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي، وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية.

دراسة المنيع (٢٠٠٣م) بعنوان: «إستراتيجية مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم». وقد هدفت الدراسة إلى رصد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الهدر التربوي – الفقد – في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية «للبنات وبخاصة فيما يتعلق بظاهرتي الرسوب والتسرب، ومظاهر وحجم هذا الهدر ومدى خطورته على هذه المرحلة وصولاً إلى وضع إستراتيجية مقترحة لمواجهة هذا الهدر في المستقبل. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بمجالاته المختلفة (الوثائقي – المسحي – التحليلي) حيث أعدت استبانة لاستطلاع وجهة نظر الطالبات وبلغ عددهن (١٦٨) فرداً وأخرى لأعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٢٥) وذلك بواقع (١٢,٢٩٪) من مجموع مجتمع الدراسة الميدانية وقدره (٢٣٨٥) فرداً. كما استعانت «بأسلوب تتبع الفوج الحقيقي» لعدد خمسة أفواج من الطالبات المقيدات بمرحلة الماجستير والدكتوراه ابتداءً من عام ١٤١٤ هـ وذلك لقياس حجم الهدر التربوي لهذه الأفواج والذي بلغ متوسطه (٣٠,٠٤٪). وقد شددت الباحثة على مجموعة من التوصيات مع كيفية تفعيلها وقسمت كالتالي: توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاقتصادية للباحثات، توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاجتماعية للباحثات، وأخرى تتعلق بمراعاة الجوانب النفسية والشخصية للباحثات.

دراسة مبارك وآخـــرون، (٢٠٠٠م): بعنوان

«دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرتي الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس». هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ظاهرتي الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى. ولتحقيق ذلك تم تصميم ثلاث استبانات موجهة لكل من الراسبين، والمتسربين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تم تحديد عينة الدراسة من الطلاب الراسبين والمتسربين من عام ١٤٠٨ – ١٤١٧هـ وعددهم (١١٠ طالب بنسبة ٥٥٪ من إجمالي المتسربين، و(١٣٠) راسبا بنسبة ٤٣,٣٪ من إجمالي الطلاب المنذرين.، و(١٣٦) عضو هيئة التدريس بنسبة ٢٧,٢٪ من إجمالي أعضاء هيئة التدريس. تم تقسيم نتائج الدراسة الملخصة للعوامل المؤدية إلى الرسوب والتسرب من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس: والتي تضمنت عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب لميول الطلبة وقدراتهم، والاغتراب والابتعاد عن الأسرة، والالتحاق بالجامعة نزولا لرغبة الوالدين دون الرغبة في إكمال الدراسة الجامعية، والانشغال بتكوين الصداقات، وعوامل تتعلق بشخصية الطالب منها عدم القدرة على تنظيم أوقاته، عدم تقدير المسؤولية. كما حددت الدراسة عوامل تتعلق بالبيئة الجامعية منها: عدم مناسبة طرق التدريس، كثرة أعداد الطلاب في المجموعات الدراسية، عدم دقة إجراءات متابعة الإرشاد الطلابي. وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات منها: العناية القصوى بعملية التوجيه والإرشاد الطلابي، إعداد اختبارات قبول مقننة، التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس، توحيد إجراءات التدريس والتقويم.

دراسة الغامدي والغامدي، (١٩٩٧م): بعنوان «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض». هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التربوية، الاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المتسربين وعددهم (١٨٩)، وقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، ومعامل الارتباط، واختبارات (ت)، وتحليل التباين واختبار(شيفيه)، لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب وأظهرت حجم هذه الظاهرة بالكلية. كما كشفت عن وجود فروق ذات دالة بين طبيعة التخصص في الكلية في العوامل المكانية المؤدية للتسرب، وكذلك وجود فروق دالة بين معدلات المتسربين التراكمية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والمكانية، والعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة. ووجدت فروق دالة بين أعمار المتسربين في العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات منها: إيجاد برامج توعية لخريجي الثانوية لمساعدتهم

على اتخاذ القرار المناسب قبل الالتحاق بالدراسة بالكليات، ضرورة إعادة النظر في شروط القبول والاهتمام بالمقابلة الشخصية، وضع الإجراءات اللازمة لتعريف الملتحقين بأنظمة الكلية الإدارية والأكاديمية، تطوير الإشراف الأكاديمي في الكليات، بناء إستراتيجية موحدة مع مؤسسات تعليمية أخرى وذلك لإعداد المعلم وإبراز دوره في مهنة التعليم، والاهتمام بالجانب الاجتماعي في الكليات.

مزعل وهرمز، (١٩٨٩م) بعنوان: «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل». وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوب وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة الداخلية للجامعة، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من السجلات الإحصائية الخاصة بمكتب التسجيل بالجامعة للأعوام ١٩٨٠/١٩٨١ — ١٩٨٥/١٩٨٦م. واتضح ارتفاع في نسب الرسوب كلما تقدمت المستويات الدراسية، وتركزت بصورة واضحة في المستوى الثاني والثالث. وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة بالمستوى الأول وتقل كلما ارتفعت المستويات الدراسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتخرجين للدفعة التي بدأت دراستها عام ٨٢/١٩٨٣ كانت ٤٢,١٪ ونسب ٥٧,٩٪ من الطلبة ما زالوا يسجلون في مستويات أخرى أو متسربين من كلياتهم. ووجدت الدراسة أن الرسوب والتسرب هما أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات بالمقارنة مع الكليات ذات الخمس سنوات، وأن معدل الرسوب والتسرب تصل إلى أقل مستوياتها في الكليات العلمية.

دراسة العبدالله، (١٤١٤هـ) بعنوان: «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية». وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم الهدر التربوي لنظام الانتساب بالجامعة في كافة كلياتها والتعرف على عوامل الهدر التربوي من وجهة نظر الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المنتسبين للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٤هـ بجميع كليات الجامعة بإجمالي عدد (٨٤٠ طالب، ١١٥٨ طالبة) أخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها: بلغ متوسط التخرج ٦٨٪، ومتوسط الذين أنهوا متطلبات الدراسة في المدة المحددة ١٦,٤٦٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب التسرب ٦,٠٨٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوب ٣٤,٥٦٪. وكان ترتيب عوامل الهدر التربوي كالآتي: صعوبة الحصول على المادة العلمية، اختصار تقويم الطالب المنتسب على التقويم النهائي لآخر الفصل، عدم استيعاب المقرر بمفرده، مذاكرة الدروس آخر لحظة، اعتماد بعض الدروس على الحفظ، عدم ارتباط الطالب بمحاضرات تقلل من الدوافع نحو الدراسة، عدم وجود توجيه كاف من المرشد، وتغيير المنهج بصورة مفاجئة. ومن أهم توصيات الدراسة تكثيف برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي، العمل على مراجعة وتطوير نظام الامتحان، وتوفير المراجع الدراسية في بداية الفصل الدراسي.

دراسة كريغ ووارد (٢٠٠٨) Craig & Ward بعنوان: «الاحتفاظ بطلبة كليات المجتمع: العوامل المتعلقة بالطلبة والمؤسسة التعليمية». وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مسببات انخفاض الاحتفاظ بطلبة الكليات، والهدر في وقت وجهد ومال الطلبة والمؤسسة التعليمية. ركزت هذه الدراسة على تحليل العوامل الشخصية والأكاديمية للطلبة وكذلك العوامل المؤسسية بإحدى كليات المجتمع في مدينة نيو إنجلند الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمجتمع دراسة تكون من (١٧٢٩) طالب وطالبة تم التحاقهم بالكلية في الفترة الزمنية ما بين ١٩٩٨ – ٢٠٠٣. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توصيات أهمها: القيام بتغيرات في أنظمة ولوائح الكلية تهدف إلى الاحتفاظ بنسبة أكبر من الطلبة والطالبات، المرونة في التعامل مع احتياجات الطلبة الشخصية، تطوير مكتب التوجيه والإرشاد الطلابي والعمل على تتبع الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.

دراسة لاسبيللي وجوميز (٢٠٠٨م) Lasshbilli & Gomez بعنوان: «لماذا يتسرب طلبة التعليم العالي؟ الحقائق من أسبانيا». وقد هدف الدراسة إلى التعرف على مسببات تسرب الطلبة من التعليم العالي. تكون مجتمع الدراسة من ٧٠٠ طالب وطالبة تم التحاقهم ببرامج دراسية مختلفة بإحدى جامعات دولة أسبانيا، حيث تم تتبعهم لمدة زمنية ٨ سنوات انتهت في عام ٢٠٠٤، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل لعدد من النتائج أهمها: يعد الاستعداد الأكاديمي للطلبة من أهم العوامل المؤثرة على استكمال متطلبات الدراسة الجامعية والحصول على الشهادة، بالإضافة إلى أن احتمال تسرب الطلبة الأكبر عمراً أو الذين يؤجلون الالتحاق بالتعليم الجامعي أعلى من غيرهم، كما توضح نتائج الدراسة الدور الهام للدعم المادي الذي يحتاجه الطلبة والذي يرتبط مباشرة بنسب تسربهم من الجامعة، وكذلك التأثير المباشر للظروف الأسرية على تسرب الطلبة من الجامعة.

دراسة باثينكورت وكابريرا (٢٠٠٨م) Bethencourt & Cabrera بعنوان: «العوامل التعليمية والنفسية المسببة للتسرب في الجامعات من وجهة نظر الطلبة». هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح أن تأثير العوامل الشخصية للطلبة على التسرب يعد أكبر من تأثير العوامل المتعلقة بالمؤسسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة لاستبانة تمت الإجابة عليها بمقابلات هاتفية لعينة عشوائية من طلبة البكالوريوس والبالغ عددهم (٥٥٨). تتمثل أهم نتائج الدراسة: تم إثبات النظرية التي قامت عليها الدراسة بأن العوامل الشخصية للطلبة أكثر العوامل تأثيرا على التسرب، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تحقيق الآتي عند الالتحاق بالجامعة: وجود الاستعداد النفسي لدى الطالب لاستكمال الدراسة، توافق المهارات والقدرات

الشخصية للطالب مع متطلبات البرنامج الذي تم الالتحاق به، اختيار التخصص المناسب الذي يدعم احتياجات الطالب المهنية.

دراسة هاريسون (٢٠٠٦م) Harrison

بعنوان: «مدى تأثير التجارب السلبية، والشعور بعدم الرضا والارتباط على تسرب طلاب السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس». اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على المقابلات الهاتفية لعينة من الطلاب المنسحبين على السنة الأولى بعد التحاقهم بالجامعة والبالغ عددهم (١٥١) وذلك في عام ١٩٩٢م. ركزت الدراسة في تحديد التجارب السلبية خلال تواجدهم بالجامعة والمؤدية لتسربهم. وقد أظهرت الدراسة أن التجارب السلبية للطلاب نتيجة للتفاعل بين الظروف الشخصية للطالب والبيئة المؤسسية بالجامعة مما يؤثر مباشرة على مواصلتهم للدراسة؛ وكان ذلك مرتبطا بالاختيار الغير مناسب للتخصص وللمواد، العلاقات الاجتماعية الغير جيدة، عدم وجود الدعم المادي الكافي والذي عرفه الباحث بأنه المساعدات المالية والمنح المالية وعمل الطلاب إلى جانب الدراسة، شعور الطلاب بعدم اهتمام الجامعة بشئونهم مما ولد لديهم شعورا بعدم الانتماء وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم الرضا مما أثر على تحصيلهم العلمي.

دراسة جورج (٢٠٠٩) George بعنوان: «العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على التسرب من التعليم العالي؛ دراسة تحليلية على جامعة كونستانز». هدفت الدراسة للتعرف على العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على تسرب الطلاب من جامعة كونستانز بألمانيا. توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بالضغوطات والمقدرة لا تؤثر كثيرا على التسرب؛ في حين حددت الدراسة عوامل شخصية أخرى، أهمها عدم الجد والاجتهاد في المواد بشكل عام وعدم اختيار التخصص المناسب لرغبة الطالب بشكل خاص وهما أكثر العوامل تأثيرا على الانسحاب. كما حددت الدراسة عوامل مؤسسية مرتبطة بأساليب التدريس ومستوى أداء وشخصية أعضاء هيئة التدريس.

دراسة بارك وتشوي (٢٠٠٩) Park & Choi

بعنوان: «العوامل المؤثرة على قرار الطلاب الكبار في التسرب أو الاستمرار في التعليم الالكتروني». هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة المستمرين والمتسربين من برامج التعليم المستمر الالكتروني من حيث: المواصفات الشخصية (العمر، الجنس، مستوى التعليم السابق)، العوامل الخارجية (الدعم الأسري والمؤسسي)، والعوامل الداخلية (الرضا والحماس لدى الطالب) وتأثيرها على تسربهم من الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشملت ١٤٧ متسرب من البرنامج. وقد وجدت الدراسة اختلافا ذا دالة إحصائية في العوامل الداخلية والخارجية بين المتسربين والمستمرين بالدراسة، كما حددت أن أكثر العوامل المؤثرة في

تسرب الطلاب كانت متعلقة بتشجيع ومساندة الأسرة والمؤسسة ؛ في حين أنها لم تجد اختلافا في المواصفات الشخصية بين المجموعتين. وقد أوصت الدراسة أن يتم خفض نسبة المتسربين من خلال توجيه أعضاء هيئة التدريس ومصممي البرامج الدراسية لتحديث البرامج المقدمة والبحث عن طرق لجعل المواد أكثر ترابطا مع بعضها ومع سوق العمل، كما أوصت بإنشاء مركز طلابي للطلبة الكبار يقدم خدمات إرشادية إلكترونية تستقبل وتجيب على جميع استفساراتهم المختلفة.

دراسة فيستشباتش (١٩٩٠) Fischbach بعنوان: «الإصرار لدى الطلبة الملتحقين بنظام الدوام الكامل في كلية إلينوي المركزية». هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المؤدية لإصرار بقاء الطلبة بالدراسة وعدم تسربهم وتم تصنيفها إلى عوامل ما قبل الالتحاق بالكلية (العمر، الجنس، الصنف، نتائج امتحان الاستعداد المدرسي SAT، تصنيف الثانوية العامة، الأهداف الدراسية التي حددها الطالب قبل الالتحاق بالدراسة)، عوامل ما بعد الالتحاق بالكلية (أخذت من السجل الأكاديمي للطالب). كما قامت الدراسة بتصميم استبانة هاتفية للطلاب الغير متسربين للتعرف على عوامل أخرى للنجاح وإصرار بقائهم. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٧٥) طالبا من التخصصات العلمية و(٧٥) طالبا من التخصصات الأدبية وتم اختيارها عشوائيا من إجمالي الطلبة الملتحقين بالكلية في عام ١٩٨٧ بنظام الدوام الكامل والذي بلغ عددهم (٦٦٥) في التخصصات العلمية و(٦٧١) في التخصصات الأدبية. أظهرت الدراسة نتائج تشير لعدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين عوامل ما قبل الالتحاق وبين بقاء الطلبة بالدراسة ؛ في حين وجدت الدراسة أن المعدل التراكمي وقرار الانسحاب من المقررات مؤثران وذلك فيما يخص عوامل ما بعد الالتحاق. كما حدد الطلاب المستمرين بالدراسة أن الأستاذ الجامعي هو المؤثر المباشر على مواصلتهم الدراسة وتم تصنيفه كأهم عامل مؤسسي مرتبط بنجاحهم، ويلي ذلك الدعم الأسري كأهم عامل شخصي، بالإضافة لتوفر الدعم المادي والمواصلات.

دراسة أراكوي ورولدان وساجلبيرو (٢٠٠٩) Araque, Roldan & Salguero بعنوان: «العوامل المؤثرة على نسب التسرب الجامعي». هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة على تسرب الطلاب من مختلف التخصصات الهندسية والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة جرانادو الواقعة في جنوب أسبانيا. أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب وتدفعهم إلى التسرب: معرفة الطلاب بالأنظمة واللوائح المنظمة لشؤونهم، وجود الحماس والجدية في الدراسة، التوقعات السلبية وعدم ضمان المستقبل في الحصول على الوظيفة، مستوى تعليم الأم والأب، الجدية بالدراسة، المرونة في الأنظمة الإدارية، ونظم الامتحانات. وقدمت الدراسة عددا من

المقترحات، منها أن تجتهد اللجان المتخصصة التابعة لمركز الإرشاد الطلابي لدراسة مواصفات الطلبة المتوقع تسربهم ومتابعة معدلاتهم ومشكلاتهم الدراسية ومحاولة إيجاد الحلول قبل حدوث التسرب.

دراسة بيثنكورت وآخرون (٢٠٠٨) Bethencourt & others بعنوان: «العوامل النفسية والتعليمية المؤثرة على التسرب الجامعي». هدفت الدراسة لمعرفة مسببات التسرب الجامعي من وجهة نظر الطلاب. وتم تصميم استبانة تتضمن مجموعة عوامل متعلقة بالآتي: استراتيجيات وأنشطة الدراسة، العوامل النفسية، مواصفات المناهج الدراسية، مواصفات الأستاذ الجامعي. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية بعد جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات هاتفية لعدد (٥٥٨) طالب متسرب: جميع العوامل التي حددتها الدراسة ترتبط مجتمعة أو منفردة بالتسرب الجامعي بشكل عام، وبالتحديد فإن العوامل المتعلقة بنفسية الطالب لها التأثير الأكبر على تسرب الطلاب من حيث الرغبة في الدراسة والحماس والروح الإيجابية والأمل في المستقبل وضمان الوظيفة والسعادة الشخصية، كما تم تحديد مؤثرات شخصية أخرى منها: المعدل الدراسي للطالب وعدد الساعات التي أكملها، ووضوح أهداف الدراسة لديه، وثقافة الطالب.

٤ . التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات والأبحاث التي أجريت في موضوع الدراسة، فإنه يمكن استخلاص ما يأتي:

- الاهتمام بموضوع التسرب بشكل مباشر وغير مباشر على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. فقد أجريت دراسات مماثلة عن مسببات التسرب من المؤسسات التعليمية في دول مختلفة بالعالم العربي والغربي، إلا أنه بشكل عام كانت الدراسات العربية شحيحة في مجال التسرب مقارنة بالدراسات الأجنبية.
- كثير من الدراسات العربية لم تكن ذات صلة مباشرة بموضوع التسرب وإنما مرتبطة بها من خلال موضوعي الهدر التربوي في التعليم الجامعي، وتدني مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة في الجامعات.
- تقل الدراسات التي أجريت في موضوع تسرب الطالبات المنتسبات، ولم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة على مستوى الجامعات المحلية أو الإقليمية أو العالمية – على حد علمها – تتصل بموضوع تسرب الطلبة المسجلين بنظام الانتساب من الكليات أو الجامعات بشكل مباشر. قد يكون السبب عدم وجود هذا النظام التدريسي في الجامعات الأجنبية، وقلة عدد الطلاب الملتحقين بنظام الانتساب مقارنة بالانتظام في جامعات المملكة أو الدول العربية.
- معظم الدراسات لم تحدد حجم المشكلة وكثير منها ركزت على بعض العوامل المؤدية للمشكلة وتجاهلت عوامل أخرى. وتختلف هذه الدراسة في كونها الأولى التي تحدد حجم المشكلة وتحسب نسبة

التسرب للطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام، وكذلك تبحث عن مجمل العوامل المسببة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات في المملكة بعد تطبيق نظام الانتساب الموسع وذلك من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

- تنوعت وتعددت بعض الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسات السابقة إلا أنها اشتركت في هدف دراسة مسببات تدني الأداء الأكاديمي للطلاب وتحديد المشاكل التي تواجههم والمؤدية إلى ظهور مشكلات مثل ظاهرة التسرب، والرسوب، والتحويل من تخصص لآخر، وغيرها من ظواهر متعلقة بالهدر التربوي الجامعي.

- معظم الدراسات درست العوامل المؤدية للتسرب والرسوب وقدمت توصيات تحد من هذه الظاهرة، إلا أنها لم تقدم رؤية متكاملة لعلاجها.كما أن الباحثة لم تجد ما يدل على تفعيل تلك التوصيات وتقييمها للتأكد من الحد من ظاهرة التسرب.

- انتهجت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والتوصل لنتائجها.

توصلت الدراسات السابقة لعدد من النتائج أهمها:

- الاتفاق على خطورة ظاهرة الهدر التربوي بوجه عام والتسرب بوجه خاص واعتبارها في غاية الخطورة لاسيما وأن جميع الجامعات تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة واللازمة لتنمية وتطور الدور.

- وجود رابط بين فعالية المؤسسات التعليمية وكفاءة العاملين بها وبين انخفاض ظاهرة الرسوب والتسرب.

- وجود معاناة لدى الطلاب من مشكلات متعددة ومتفاوتة في الحدة، وبالتالي لها تأثير متفاوت على مستوى الأداء الأكاديمي ومسببات التسرب. وتأتي هذه الدراسة لتأخذ مكانها بين تلك الدراسات للعمل على حل المشكلات التي تواجه الطالبات المنتسبات بكلية الآداب بالدمام.

- اتفاق على أهمية دور الإرشاد الأكاديمي وارتباطه مباشرة مع قدرة الطالب أو الطالبة على التغلب على المشاكل التي قد تعيق الدراسة؛ ويؤدي النصح الجيد للطلاب إلى خفض التسرب وأن هناك علاقة بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعال وتسرب الطلاب من الجامعات.

- اتفاق على أكثر العوامل التي تقف وراء تدني مستوى الطلاب والطالبات الأكاديمي، سواء كانت عوامل ذاتية تتعلق بشخصية أو أسرة الطالب، عوامل تتعلق بأنظمة وسياسات الكلية، عوامل تتعلق بالأستاذ وطرق التدريس، عوامل تتعلق بالخطط والمناهج الدراسية، عوامل اقتصادية، وأخرى اجتماعية، إلا أنها اختلفت في ترتيب أهميتها باختلاف المرحلة الدراسية والمؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة، ولكن بشكل عام أهم العوامل التعليمية كانت متعلقة بالأستاذ الجامعي وبالمراجع

العلمية من حيث توفرها ومناسبتها من حيث إعدادهم لسوق العمل المستقبلي. أما بالنسبة للعوامل الإدارية فكان عدم التحاق الطلاب بتخصص لا يتناسب مع رغباتهم أو مع متطلبات سوق العمل.

- وجود عوامل تسرب مترتبة على عوامل أخرى ؛ مما يدل على وجود تفاعل بين العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي وعلى تسرب الطلاب.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة نوع وطبيعة الدراسة ، ومجتمع وعينة الدراسة ، وأداة جمع بيانات الدراسة وقياس صدقها وثباتها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات الإحصائية.

١. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حيث إن هذا المنهج يعد أنسب المناهج لهذه الدراسة التي تهدف إلى وصف وتحليل الواقع لمشكلة التسرب وأهم العوامل المؤدية لارتفاع ظاهرة التسرب للمنتسبات بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل. حيث ذكر (عبيدات ، ٢٠٠٤م) أن المنهج الوصفي التحليلي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادثة ما بقصد التعرف على الظاهرة التي تدرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية.

٢. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب للبنات بالدمام حيث بلغ العدد الإجمالي (١٧٥) عضو هيئة تدريس (التقرير السنوي لكلية الآداب للبنات بالدمام لعام ١٤٢٩هـ). هذا وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة من الطالبات المنتسبات إلا أنه بسبب كبر حجم عددهن تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية لاختيار أعداد الطالبات المنتسبات بالكلية باختلاف المستوى الأكاديمي ، وذلك وفقا للمعادلة المذكورة في عدة دراسات سابقة أوضحت أنه في حالة ما يكون حجم المجتمع كبيرا فإنه يمكن تحديد حجم العينة (٣٨٤) عند مستوى ثقة ٩٥٪ وبدرجة معيارية ١,٩٦ درجة وانحراف معياري ٣٠٪ وخطأ معياري للعينة ٣٪ (أبو حمادة ، ٢٠٠٦) ، (إبراهيم ، ٢٠٠٧) ، (Tull & Hawkins, 1993). ولجمع بيانات أكثر دقة وشمولاً فقد اختارت الباحثة ٤٥٠ طالبة منتسبة.

$$n= (s*z)^2/(e)^2= (1.96* 0.30)^2/(0.03)^2 = 384$$

n: حجم العينة، s: الانحراف المعياري للعينة، Z: الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة معين، e: حجم الخطأ المعياري المقبول للعينة

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وعينتها ، ويوضح الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير القسم ، الدرجة العلمية ، الوظيفة العملية ، عدد سنوات الخبرة. ويوضح جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الطالبات موزعة تبعا لمتغير القسم، الفرقة، المعدل بالثانوية العامة. شملت الاستبانات التي تم الاعتماد عليها كمصدر للبيانات (١٣٣) بنسبة ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و(٣٦٠) بنسبة ٨٠٪ من عينة الطالبات المختارة للدراسة، وتمثل نسبة ما تم الحصول عليه من استبانات نسبة مقبولة للدراسات التربوية.

يتضح من جدول رقم (٣) أن نسبة مشاركة الأقسام الأكاديمية كانت متقاربة ٢٤,٨٪ من قسم اللغة الإنجليزية، ٢٢,٦٪ من قسم اللغة العربية، ٢١,٨٪ من قسم الدراسات الإسلامية، ١٩,٥٪ من قسم التاريخ، و١١,٣٪ من قسم الجغرافيا.كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن الدرجة العلمية لمعظم أفراد الدراسة وبنسبة ٤٨,٩٪ أستاذ مساعد و١٩,٥٪ بدرجة محاضر و١٢,٨٪ بدرجة معيد و٩٪ بمرتبة أستاذ مشارك و٨,٣٪ من أفراد الدراسة بدرجة أستاذ.

كما يوضح الجدول أن ٦٣,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالدراسة غير مكلفين بأي عمل إداري يخدم الانتساب و١٨,٨٪ من أعضاء هيئة التدريس مكلفون بمهام إدارية تخدم المنتسبات و١٤,٣٪ من أعضاء هيئة التدريس يمثلن الإدارة العليا للكلية. كما يتضح أيضا أن معظم المشاركين وبنسبة ٢٩,٣٪ لديهم خبرة في العمل ٢٠ سنة فأكثر، في حين ٢٢,٦٪ من أفراد الدراسة لديهم خبرة في العمل تتراوح بين أقل من ٢٠ سنة وحتى ١٥ سنة و١٧,٣٪ لديهم خبرة أقل من ١٥ سنة وحتى ١٠ سنوات و١٥٪ لديهم خبرة أقل من ١٠ سنوات و١٤,٣ لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) تبعاً لمتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة، سنوات الخبرة.

أعضاء هيئة التدريس		
المتغير	التكرار	النسبة المئوية (٪)
القسم		
الدراسات الإسلامية	٢٩	٢١.٨
اللغة العربية	٣٠	٢٢.٦
اللغة الإنجليزية	٣٣	٢٤.٨
التاريخ	٢٦	١٩.٥
الجغرافيا	١٥	١١.٣
المجموع	١٣٣	١٠٠
الدرجة العلمية		
أستاذ	١١	٨.٣
أستاذ مشارك	١٢	٩
أستاذ مساعد	٦٥	٤٨.٩
محاضر	٢٦	١٩.٥
معيد	١٧	١٢.٨
الوظيفة		
عضو هيئة تدريس وعضو في مجلس الكلية	١٩	١٤.٣
عضو هيئة تدريس ومكلفة بمهام إدارية تخدم المنتسبات	٢٥	١٨.٨
عضو تدريس فقط	٨٥	٦٣.٩
عدد سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	١٩	١٤.٣
٥سنوات – أقل من ١٠	٢٠	١٥
١٠ سنوات – أقل من ١٥	٢٣	١٧.٣
١٥ – أقل من ٢٠	٣٠	٢٢.٦
٢٠ فأكثر	٣٩	٢٩.٣

ويوضح جدول رقم (٤) أن أغلب مشاركات الطالبات كان من قسم الدراسات الإسلامية ٤١,٩٪، ثم اللغة العربية ٢٩,٢٪، ثم التاريخ ٢٣,٦٪ وأقل المشاركات كان من الأقسام التي تم إغلاق الانتساب بها عام ١٤٢٦هـ؛ بنسبة ٤,٧٪ من الجغرافيا و٠,٦٪ من اللغة الإنجليزية. كما يتضح مشاركة ٢١,٩٪ من الفرقة الأولى، ٤١,٧٪ من الفرقة الثانية، ١٣,٩٪ من الفرقة الثالثة، و١٨,٦٪ من الفرقة الرابعة، ومعدل الثانوية لأغلب المشاركات يتراوح بين٧٠ – ٨٠٪ وبنسبة ٤٩,٢٪.

جدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص مجتمع الدراسة (الطالبات) تبعاً لمتغير القسم، المستوى الدراسي، معدل الثانوية العامة.

الطالبات		
المتغير	التكرار	النسبة المئوية (٪)
القسم		
الدراسات الإسلامية	١٥١	٤١,٩
اللغة العربية	١٠٥	٢٩,٢
اللغة الإنجليزية	٢	٠,٦
التاريخ	٨٥	٢٣,٦
الجغرافيا	١٧	٤,٧
المجموع	٣٦٠	١٠٠
الفرقة		
الفرقة الأولى	٧٩	٢١,٩
الفرقة الثانية	١٥٠	٤١,٧
الفرقة الثالثة	٥٠	١٣,٩
الفرقة الرابعة	٦٧	١٨,٦
المعدل بالثانوية العامة		
١٠٠ – ٩٠فأكثر	٢٧	٧,٥
أقل من ٩٠ – ٨٠ ٪	١٢٣	٣٤,٢
أقل من ٨٠ – ٧٠ ٪	١٧٧	٤٩,٢
أقل من ٧٠ ٪	١٧	٤,٧

٣. أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة والتحقق من الصدق والثبات على النحو الآتي:

- مراجعة الدراسات والأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.
- وضع استبانة أولية تحوي المحاور الرئيسية وفقرات الدراسة.
- تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة الملك فيصل بالدمام والأحساء، وفي ضوء آرائهم تم تعديل الأداة فيما يتعلق بمدى ملاءمة الأسئلة وشمولها لأهداف ومتغيرات الدراسة وتم استبعاد العبارات التي حصلت على أقل من ٨٥٪ من موافقة المحكمين على صلاحيتها.
- تم التأكد من الثبات الخارجي للاستبانة من خلال إعادة تطبيقها على (١٥) طالبة منتسبة و(١٥) أعضاء هيئة تدريس من كلية الآداب للبنات بالدمام وبعد مرور (٣٠) يوما على التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا فبلغ (٠,٧٩)، ويعد هذا المقدار دالا على الثبات.
- تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط كرونباخ ألفا لعينة مكونة من ٥٠ فردا من أعضاء هيئة التدريس ويبين الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات جميعها

أكبر من (٠,٦) فهي موجبة ودالة إحصائياً حيث تمتد قيمها من ٠,٨٠ وحتى ٠,٩. وحيث إنه كلما ارتفعت قيمة هذا المعامل دل على ثبات أكبر لأداة القياس فيمكن القول إن (استبانة العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات – دراسة حالة على كلية الآداب بالدمام –) تتمتع بصدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقها لأغراض الدراسة الحالية.

جدول رقم (٥). معاملات ثبات أبعاد الدراسة ودلالتها الإحصائية.

أبعاد الدراسة	معاملات الثبات
الشخصي/الأسري	٠,٨٠٥
الإداري	٠,٨٩٨
عضو هيئة التدريس	٠,٨٤٩
الإرشاد الأكاديمي	٠,٨١٢
المناهج الدراسية	٠,٩

هذا وقد احتوت استبانة الدراسة على ثلاثة أجزاء هي:

- الجزء الأول: يتضمن بيانات عن أفراد الدراسة وفقا لمتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة العملية، وعدد سنوات الخبرة فيما يخص عضو هيئة التدريس، ومتغير القسم والفرقة ومعدل الثانوية العامة فيما يخص الطالبة.
- الجزء الثاني: يتضمن ٥٢ فقرة تمثل العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد تم تقسيم هذا الجزء إلى خمسة أبعاد هي: العوامل المتعلقة بشخصية وأسرة الطالبة: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بإدارة الكلية: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس: تضمنت (١١) فقرة، العوامل المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي: تضمنت (٧) فقرات، العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية: تضمنت (١٠) فقرات.
- الجزء الثالث: يتضمن سؤالاً مفتوحاً لاستطلاع مرئيات مجتمع الدراسة حول المجالات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب ولم يتم ذكرها في الفقرات السابقة.

وللإجابة على فقرات الاستبانة طلب من مجتمع الدراسة تحديد درجة موافقتهم على العبارات التي تمثل كل محور من محاور الدراسة وفق تدرج رباعي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق).

٤. الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الاستبانات باستخدام برنامج SPSS الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرار، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية للإجابة على سؤال الدراسة الأول، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومن ثم اختبار ليفين للتجانس للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

ومعاملات الارتباط واختيار تحليل التباين الأحادي (one – way ANOVA) (ف) ومن ثم اختبار شيفيه للإجابة على سؤال الدراسة الثالث (جودة، ٢٠٠٨).

حيث تم إعطاء الإجابة «موافق بدرجة كبيرة» أربع درجات، والإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، والإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، والإجابة «غير موافق» درجة واحدة فقط. وقد تم حساب المدى لمعرفة طول كل فئة من الفئات الأربع للمقياس، والجدول رقم (٦) يوضح المقياس المستخدم وفقا لإجابات أفراد الدراسة والأوزان الكمية المقابلة لها ومعيار الحكم على درجة الموافقة.

جدول رقم (٦). المعيار الذي اعتمدت عليه الباحثة لمعرفة آراء الاستجابات في العبارات الواردة في الاستبانة.

المتوسط الحسابي	مدى الموافقة
٣,٢٦ – ٤	موافق بدرجة كبيرة
٢,٥١ – ٣,٢٥	موافق بدرجة متوسطة
١,٧٦ – ٢,٥	موافق بدرجة ضعيفة
١ – ١,٧٥	غير موافق

رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها

تناولت الدراسة خمسة أسئلة وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها تبعا لأسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

للإجابة على سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة بإيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ومن ثم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة ترتيبا تنازليا من المتوسط الأعلى إلى المتوسط الأدنى. وتم عرض استجابات أفراد الدراسة مقسمة حسب مجموعة أعضاء هيئة التدريس ومجموعة الطالبات.

مجموعة أعضاء هيئة التدريس:

١ .تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات في كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أعضاء هيئة التدريس موافقون على جميع العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة بمتوسطات أعلى من العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة. حيث كان هناك فقرتان درجة الموافقة عليهما كبيرة وهما: عدم المذاكرة بجدية بمتوسط حسابي ٣,٤٤، والتحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط حسابي ٣,٢٩. كما يشير الجدول إلى موافقة أعضاء هيئة التدريس على ٤ فقرات بدرجة متوسطة وهم: عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، تخوف الطالبة من الرسوب في الامتحان (٣,١٩ – ٢,٥٣). هذا ويشير الجدول أيضا إلى موافقة

ضعيفة لبعض الفقرات وهي: ضعف الوعي لدى الأسرة بأهمية التعليم، تعدد مشكلات الأسرة، ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة، عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة، عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية، ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة، كبر حجم أفراد أسرة الطالبة (١,٩٩–٢,٤٧).

جدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على تسربها من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم المذاكرة بجدية	٨٦	٦٤,٧	٣٠	٢٢,٦	٧	٥,٣	١٠	٧,٥	٣,٤٤	كبيرة
٢ – التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها	٧٤	٥٥,٦	٣٦	٢٧,١	١٠	٧,٥	١٣	٩,٨	٣,٢٩	كبيرة
٣ – عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٥٠	٣٧,٦	٦٤	٤٨,٥	١٤	١٠,٥	٥	٣,٨	٣,١٩	متوسطة
٤ – الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية	٤٢	٣١,٦	٤٣	٣٢,٣	٢٨	٢١,١	٢٠	١٥	٢,٨٠	متوسطة
٥ – تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٣٨	٢٢,٦	٤٢	١٣,٦	٣٨	٢٨,٦	١٥	١١,٣	٢,٧٧	متوسطة
٦ – ضعف الوعي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٢٩	٢١,٨	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٢٤	١٨	٢,٥٣	متوسطة
٧ – وجود التعارض بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٢٣	١٧,٣	٤٠	٣٠,١	٤٧	٣٥,٣	٢٣	١٧,٣	٢,٤٧	ضعيفة
٨ – تعدد مشكلات أسرة الطالبة	١٧	١٢,٨	٤٢	٣١,٦	٥٨	٤٣,٦	١٥	١١,٣	٢,٤٦	ضعيفة
٩ – ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة	١٤	١٠,٥	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٣٦	٢٧,١	٢,٣٧	ضعيفة
١٠ – عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	١٣	٩,٨	٤٥	٣٣,٨	٤٠	٣٠,١	٣٥	٢٦,٣	٢,٢٧	ضعيفة
١١ – عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية	١٩	١٤,٣	٣٧	٢٧,٨	٣٢	٢٤,١	٤٥	٣٣,٨	٢,٢٣	ضعيفة
١٢ – ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة	١١	٨,٣	٤٢	٣١,٦	٤٠	٣٠,١	٣٩	٢٩,٣	٢,١٩	ضعيفة
١٣ – كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٩	٦,٨	٣١	٢٣,٣	٤٢	٣١,٦	٥٠	٣٧,٦	١,٩٩	ضعيفة

٢.تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٨) إلى استجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن أغلب العوامل حصلت على موافقات بدرجة كبيرة: عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل، عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانات الكلية البشرية والمادية، عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية، تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات، عدم وجود انسجام بين مستوى الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية، وجميعها بمتوسط حسابي امتد من (٣,٢٦ – ٣,٥٩). بينما كانت استجاباتهن للعوامل (٦ – ١٢) في تأثيرها للتسرب بدرجة متوسطة امتد من (٢,٥٦ – ٢,٩٩)، في حين أنهن لم يملن إلى تأثير عامل ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات.

جدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل	٩٤	٧٠,٧	٢٧	٢٠,٣	٨	٦	٤	٣	٣,٥٩	كبيرة
٢ – عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.	٩٢	٦٩,٢	٢٣	١٧,٣	١٥	١١,٣	٣	٢,٣	٣,٥٣	كبيرة
٣ – عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	٥٢	٣٩,١	٤٦	٤٣,٦	٢١	١٥,٨	١٣	٩,٨	٣,٣٢	كبيرة
٤ – تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٦١	٤٥,٩	٣٢	٢٤,١	١٩	١٤,٣	١٨	١٣,٥	٣,٢٧	كبيرة
٥ – لا يوجد انسجام بين مستوى الطالبات العلمي، ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٦٤	٤٨,١	٤٧	٣٥,٣	١٥	١١,٣	٧	٥,٣	٣,٢٦	كبيرة
٦ – تباطؤ الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات عبر شبكة (الإنترنت)	٤٧	٣٥,٣	٤٦	٣٤,٦	٣٠	٢٢,٦	٩	٦,٨	٢,٩٩	متوسطة
٧ – عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات	٤١	٣٠,٨	٤٢	٣١,٦	٣٤	٢٥,٦	١٦	١٢	٢,٨١	متوسطة
٨ – لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات	٣٦	٢٧,١	٤٣	٣٢,٣	٣٥	٢٦,٣	١٩	١٤,٣	٢,٧٢	متوسطة

تابع جدول رقم (٨).

عوامل البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٩ – قلة التجهيزات المكتبية بالكلية حتى تؤدي الموظفات الإداريات أعمالهن بعناية	٤١	٣٠.٨	٣١	٢٣.٣	٣٤	٢٥.٦	٢٦	١٩.٥	٢.٦٦	متوسطة
١٠ – عدم توفر دليل بالكلية يوضح للطالبات المنتسبات أسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية اللاتي سيتعاملن معهن	٤٤	٣٣.١	٢٩	٢١.٨	٢٩	٢١.٨	٣١	٢٣.٣	٢.٦٥	متوسطة
١١ – عدم إدراك الموظفات الإداريات لمسؤولياتهن تجاه الطالبة المنتسبة	٣٠	٢٢.٦	٣٩	٢٩.٣	٤٠	٣٠.١	٢٤	١٨	٢.٥٦	متوسطة
١٢ – عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية	٣٥	٢٦.٣	٣٤	٢٥.٦	٣٠	٢٢.٦	٣١	٢٣.٣	٢.٥٦	متوسطة
١٣ – ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٢٢	١٦.٥	٣٧	٢٧.٨	٤٥	٣٣.٨	٢٩	٢١.٨	٢.٣٩	ضعيفة

٣.تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٩) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس بالكلية على تسرب الطالبات المنتسبات، ومنه يتضح أن العامل الوحيد الذي حاز على موافقة بدرجة كبيرة كان كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأستاذ بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، ويليها مباشرة عدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية لخدمة المنتسبات بمتوسط حسابي (٣.٢٣)، ثم عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٢.٨٧).

كما يوضح جدول رقم (٩) أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في باقي العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس كمسبب في تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (١.٩٧) و(٢.٤٧).

جدول رقم (٩). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة	٩٠	٦٧.٧	١٦	١٢	١٠	٧.٥	١٣	٩.٨	٣.٩٠	كبيرة

تابع جدول رقم (٩).

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢ – عدم تقديم الكلية حوافز معينة لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية	٧٩	٥٩,٤	٢١	١٥,٨	١٥	١١,٣	١٧	١٢,٨	٣,٢٣	متوسطة
٣ – عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية	٥٤	٤٠,٦	٣٤	٢٥,٦	١٧	١٢,٨	٢٧	٢٠,٣	٢,٨٧	متوسطة
٤ – عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظام الدراسة بالانتساب	٣١	٢٣,٣	٣٩	٢٩,٣	٢٤	١٨	٣٩	٢٩,٣	٢,٤٧	ضعيفة
٥ – صعوبة تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٥	١٨,٨	٤٨	٣٦,١	٢٢	١٦,٥	٣٨	٢٣,٦	٢,٤٥	ضعيفة
٦ – قلة التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع المرشد الأكاديمي للانتساب	٣٣	٢٤,٨	٢٩	٢١,٨	٣٦	٢٧,١	٣٥	٢٦,٣	٢,٤٥	ضعيفة
٧ – عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية مختلفة.	٢٦	١٩,٥	٣٧	٢٧	٢٦	١٩,٥	٤٣	٢٢,٣	٢,٤١	ضعيفة
٨ – عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة	١٩	١٤,٣	٣٣	٢٤,٨	٤٦	٣٤,٦	٣٥	٢٦,٣	٢,٢٧	ضعيفة
٩ – صعوبة أسئلة الامتحانات وأساليب التقويم	١٥	١١,٣	٢٩	٢١,٨	٣٤	٢٥,٦	٥٥	٤١,٤	٢,٠٣	ضعيفة
١٠ – عدم عدالة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المنتسبات	٢٠	١٥	٢٠	١٥	٣٥	٢٦,٣	٥٨	٤٣,٦	٢,٠١	ضعيفة
١١ – عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية	١٥	١١,٣	٢٣	١٧,٣	٣٨	٢٨,٦	٥٧	٤٢,٩	١,٩٧	ضعيفة

٤.تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١٠) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي تجاه ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن موافقتهم كانت متوسطة في العوامل الآتية: عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات، عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديميا فور التحاقهن بالكلية، عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٧٣ – ٣,١٧).

كما يوضح الجدول أدناه أن موافقة أعضاء هيئة التدريس على باقي عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي كانت متقاربة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٠٠ – ٢,٥٧).

جدول رقم (١٠). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات	٧٢	٥٤,١	٢٥	١٨,٨	٢٢	١٦,٥	١٤	١٠,٥	٣,١٧	متوسطة
٢ – عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٦٠	٤٥,١	٣٠	٢٢,٦	٢٣	١٧,٣	٢٠	١٥	٢,٩٨	متوسطة
٣ – لا تكفي اللقاءات الإرشادية الحالية، مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية	٤٥	٣٣,٨	٣٨	٢٨,٦	١٩	١٤,٣	٣١	٢٣,٣	٢,٧٣	متوسطة
٤ – عدم تواصل المرشدات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس لتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات	٣٠	٢٢,٦	٤٧	٣٥,٣	٢٥	١٨,٨	٣١	٢٣,٣	٢,٥٧	متوسطة
٥ – عدم إلمام المرشدة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية	٢٦	١٩,٥	٣١	٢٣,٣	٣٩	٢٩,٣	٣٧	٢٧,٨	٢,٣٥	ضعيفة
٦ – عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالساعات المكتبية المحددة لها لمقابلة الطالبات	١٥	١١,٣	٢٥	١٨,٨	٣٩	٢٩,٣	٥٢	٣٩,١	٢,٠٩	ضعيفة
٧ – قلة اهتمام المرشدة الأكاديمية للانتساب بالطالبات	١٤	١٠,٥	٢٧	٢٠,٣	٣٦	٢٧,١	٥٥	٤١,٤	٢,٠٠	ضعيفة

٥.تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١١) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن ترتيب أهمية تأثير تلك العوامل من وجهة نظر الأعضاء كانت كالآتي: بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل بمتوسط (٣,١٥)، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي بمعدل (٣,٠٦)، ويليها عدم مساهمة المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالبة بمعدل (٢,٩٩)، ثم قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها بمتوسط (٢,٧٤). كما يتضح من الجدول التالي موافقة

الأعضاء على باقي العوامل بدرجة ضعيفة تتراوح بين (٢,٠٠ – ٢,٤٤)، في حين لم يوافق مجتمع الدراسة على اعتبار عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات بمتوسط (١,٦٧) كأحد عوامل بعد المناهج الدراسية المؤثرة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

جدول رقم (١١). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل	٦٧	٥٠,٤	٣٥	٢٦,٣	١٥	١١,٣	١٦	١٢	٣,١٥	متوسطة
٢ – كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي	٦٤	٤٨,١	٣٣	٢٤,٨	١٦	١٢	٢٠	١٥	٣,٠٦	متوسطة
٣ – لا تساهم المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالب	٦٢	٤٦,٦	٢٥	١٨,٨	٢٩	٢١,٨	١٧	١٢,٨	٢,٩٩	متوسطة
٤ – قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها	٤٤	٣٣,١	٣٤	٢٥,٦	٣١	٢٣,٣	٢٤	١٨	٢,٧٤	متوسطة
٥ – طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص(الفصل الدراسي)	٣٥	٢٦,٣	٣٠	٢٢,٦	٢٦	١٩,٥	٤٢	٣١,٦	٢,٤٤	ضعيفة
٦ – تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات	٢٢	١٦,٥	٣٣	٢٤,٨	٤٨	٣٦,١	٢٩	٢١,٨	٢,٣٦	ضعيفة
٧ – صعوبة التوصل للمراجع المذكورة بالحقيبة الدراسية	١٥	١١,٣	٢٩	٢١,٨	٣٥	٢٦,٣	٥٣	٣٩,٨	٢,٢٨	ضعيفة
٨ – تكرار المناهج الدراسية وما تحويه من مواضيع	١٦	١٢	٣٥	٢٦,٣	٢٥	١٨,٨	٥٧	٤٢,٩	٢,٠٨	ضعيفة
٩ – صعوبة المنهج الدراسي	١٦	١٢	٢٩	٢١,٨	٢٨	٢١,١	٦٠	٤٥,١	٢,٠١	ضعيفة
١٠ – عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات	٩	٦,٨	١٧	١٢,٨	٢٨	٢١,١	٧٩	٥٩,٤	١,٦٧	غير موافق

مجموعة الطالبات:

١. تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٢) إلى استجابات الطالبات تجاه تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري

للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي، ومنه تتضح موافقتهن باختلاف درجاتهن على تلك العوامل، فكانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة على عامل تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات بمتوسط (٣٫٤١)، في حين احتلت العوامل الآتية المراتب الأولى من وجهة نظر الطالبات: عدم مواصلة الطالبة دراستها حسب نظام الانتظام بمتوسط (٣٫١٦)، التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط (٣٫٠٨)، عدم المذاكرة بجدية بمتوسط (٢٫٩٥)، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية بمتوسط (٢٫٨١)، عدم توافر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية بمتوسط (٢٫٦٢). ولم تعول الطالبات أهمية كبيرة للعوامل (٧ – ١٣).

جدول رقم (١٢). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة تجاه تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على تسربها من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٢٤٤	٦٧٫٨	٥٣	١٤٫٧	٢٩	٣٫١	٣٣	٩٫٢	٣٫٤٢	كبيرة
٢ – عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٢١٣	٥٩٫٢	٥٢	١٤٫٤	٢١	٥٫٨	٧٢	٢٠٫٠	٣٫١٦	متوسطة
٣ – التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها	١٩٥	٥٤و٢	٦٩	١٩٫٢	٢٦	٧٫٢	٧٠	١٩٫٤	٣٫٠٨	متوسطة
٤ – عدم المذاكرة بجدية	١٧٧	٤٩٫٢	٦١	١٦٫٩	٤٨	١٣٫٣	٧٣	٢٠٫٣	٢٫٩٥	متوسطة
٥ – الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية	١٣٧	٣٨٫١	٥٠	١٣٫٩	١٢١	٣٣٫٦	٥١	١٤٫٢	٢٫٨١	متوسطة
٦ – عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية	٩٩	٢٧٫٥	٦٦	١٣٫٣	١٢٣	٣٥٫٦	٦٥	١٣٫١	٢٫٦٢	متوسطة
٧ – تعدد مشكلات أسرة الطالبة	٤٣	١١٫٩	٦١	١٦٫٩	١٥٦	٤٣٫٣	٩٦	٢٦٫٧	٢٫٢٦	ضعيفة
٨ – ضعف الوعي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٥٠	١٣٫٩	٥٠	١٣٫٩	١٣٨	٣٨٫٣	١١٤	٣٣٫١	٢٫١٧	ضعيفة
٩ – ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة	٤٨	١٣٫٣	٦٢	١٧٫٢	١٣٦	٣٧٫٣	١١٤	٣١٫٧	٢٫١٢	ضعيفة
١٠ – وجود التعارض بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٧٣	٢٠٫٣	٥٩	١٦٫٤	٤٦	١٢٫٨	١٣٠	٥٠٫٥	٢٫١٠	ضعيفة
١١ – كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٤٣	١١٫٩	٤٠	١١٫١	١٣٦	٣٧٫٣	١٤٠	٣٨٫٩	١٫٩٨	ضعيفة
١٢ – عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	٤٠٢	١١٫٧	٣٩	١٠٫٨	١٣٤	٣٧٫٢	١٤٣	٣٩٫٧	١٫٩٧	ضعيفة

تابع جدول رقم (١٢).

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٣ – ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة	٢٦	٧,٢	١٥١	١٤,٢	١٣٤	٣٧,٢	١٤٧	٤٠,٨	١,٨٩	ضعيفة

٢. تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٣) إلى استجابات الطالبات بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري نحو ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أنهن يوافقن بدرجة كبيرة على العوامل الآتية: عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل بمتوسط (٣,٧٦)، تباطؤ الرد على استفسارات المنتسبات عبر شبكة الانترنت بمتوسط (٣,٥٥)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات بمتوسط (٣,٥٤)، عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات بمتوسط (٤,٤٥)، عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية بمتوسط (٣,٣٢)، عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بمتوسط (٣,٢٦).

وكانت موافقتهن بدرجة ضعيفة لعاملي ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات وقلة التجهيزات المكتبية، فيتضح أن هناك اتفاقا بين الأعضاء والطالبات على عدم تأثير هذين العاملين بدرجة كبيرة على التسرب. كما يتضح من الجدول موافقة الطالبات بدرجات متوسطة على تأثير العوامل الأخرى حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,١٦ – ٣,٢٣). ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي الأعضاء والطالبات اتفقتا على تأثير عاملي عدم توافر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل وعدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بدرجة كبيرة.

جدول رقم (١٣). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية.

البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل	٣٠٠	٨٣,٣	٣٤	٩,٤	١٣	٣,٦	١٣	٣,٦	٣,٧٣	كبيرة

تابع جدول رقم (١٣).

البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢ – تباطؤ الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات عبر شبكة (الإنترنت)	٢٧٣	٧٥.٨	٣٢	٨.٩	٣٣	٩.٢	٢٢	٦.١	٣.٥٤	كبيرة
٣ – لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساولات الطالبات المنتسبات	٢١٧	٦٠.٣	٦١	١٦.٩	٢٧	٧.٥	٣٠	٨.٣	٣.٥٤	كبيرة
٤ – عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات	٢٣٨	٦٦.١	٦٦	١٨.٣	٣٥	٩.٧	٢١	٥.٨	٣.٤٥	كبيرة
٥ – عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية	٢٢٤	٦٢.٢	٦٣	١٧.٥	٣٨	١٠.٦	٣٥	٩.٧	٣.٣٢	كبيرة
٦ – عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	١٩٧	٥٤.٧	٩٣	٢٥.٨	٣٨	١٠.٦	٣٢	٨.٩	٣.٢٦	كبيرة
٧ – تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٢١٥	٥٩.٧	٦٤	١٧.٨	٣١	٨.٦	٥٠	١٣.٩	٣.٢٣	متوسطة
٨ – عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.	٢١٧	٦٠.٣	٥٩	١٦.٤	٢٨	٧.٨	٥٥	١٥.٣	٣.٢٣	متوسطة
٩ – لا يوجد انسجام بين مستوى الطالبات العلمي، ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٢٠٢	٥٦.١	٧٠	١٩.٤	٤٢	١١.٧	٤٤	١٢.٢	٣.٢١	متوسطة
١٠ – عدم توفر دليل بالكلية يوضح للطالبات المنتسبات أسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية اللاتي سيتعاملن معهن	١٩٣	٥٥.٠	٤٢	١١.٧	٤٢	١١.٧	٧٧	٢١.٤	٣.١٢	متوسطة
١١ – عدم إدراك الموظفات الإداريات لمسؤولياتهن تجاه الطالبة المنتسبة	١٤١	٣٩.٢	٤٩	١٣.٦	٣٣	٩.٢	١٣٦	٣٧.٦	٢.٥٤	متوسطة
١٢ – ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٩٤	٢٦.١	٥٨	١٦.١	٥٢	١٤.٤	١٥٥	٤٣.١	٢.٢٥	ضعيفة
١٣ – قلة التجهيزات المكتبية بالكلية حتى تؤدي الموظفات الإداريات أعمالهن بعناية	٣٦	٢٣.٩	٥٥	١٥.٣	٤٩	١٣.٦	١٧٠	٤٧.٢	٢.١٦	ضعيفة

٣. تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٤) إلى استجابات الطالبات تجاه تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التعليمية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح ارتفاع درجة موافقة الطالبات على أغلب العوامل المتعلقة ببعد عضو هيئة التدريس واعتبارها

ذات تأثير كبير على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٠ – ٣,٦٣)، في حين كانت موافقتهن بدرجة متوسطة على تأثير العاملين الآتيين: عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية بمتوسط (٣,٠٦)، وعدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية بمتوسط (٢,٤٠).

ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي الطالبات والأعضاء اتفقتا بدرجة كبيرة فقط على تأثير عامل كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية مما يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة وبالتالي على تسربهن.

جدول رقم (١٤). (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكلية).

عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – صعوبة تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٦٠	٧٢,٢	٤٣	١١,٩	١٧	٤,٧	٣٨	١٠,٦	٣,٦٣	كبيرة
٢ – صعوبة أسئلة الامتحانات وأساليب التقويم	٢٤٨	٦٨,٩	٦٤	١٧,٨	١٦	٤,٤	٣١	٨,٦	٣,٥٨	كبيرة
٣ – عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية	٢٧٨	٧٧,٢	٣٢	٨,٩	١٧	٤,٧	٣٣	٩,٢	٣,٥٤	كبيرة
٤ – عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية مختلفة	٢٣٨	٦٦,١	٥٧	١٥,٨	٢٩	٨,١	٣٥	٩,٧	٣,٤٦	كبيرة
٥ – عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظام الدراسة بالانتساب	٢٤٧	٦٨,٦	٥٤	١٥	١٧	٤,٧	٤٠	١١,١	٣,٤٢	كبيرة
٦ – كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة	٢٣٢	٦٤,٤	٣٧	١٠,٣	٤٥	١٢,٥	٩٥	١٢,٥	٣,٢٩	كبيرة
٧ – عدم عدالة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المنتسبات	٢٣٦	٦٥,٦	٤١	١١,٤	٢٨	٧,٨	٥٤	١٥,٠	٣,٢٨	كبيرة
٨ – عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة	٢٢٥	٦٢,٥	٤٩	١٣	٤٤	١٢,٢	٤٢	١١,٧	٣,٢٧	كبيرة
٩ – قلة التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع المرشد الأكاديمي للانتساب	٢٢٣	٦١,٩	٤٩	١٣,٦	٤٤	١٢,٢	٤٣	١١,٩	٣,٢٦	كبيرة
١٠ – عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية	١٨٩	٥٢,٥	٦١	١٦,٩	٥٠	١٣,٩	٥٩	١٦,٤	٣,٠٦	متوسطة

تابع جدول رقم (١٤).

عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١١ – عدم تقديم الكلية حوافز معينة لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية	٨٣	٢٣.١	٣٩	١٠.٨	١٦٦	٤٦.١	٦٩	١٩.٢	٢.٤١	متوسطة

٤. تأثير جوانب بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

وتشير بيانات جدول (١٥) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقات الطالبات على جميع العوامل مع اختلاف درجة الموافقة، فكانت أكثر العوامل تأثيرا من وجهة نظر الطالبات: عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط (٣،٦٦)، عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديميا فور التحاقهن بالكلية بمتوسط (٣،٣٧)، وعدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات بمتوسط (٣،٣٤).

جدول رقم (١٥). (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية).

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – لا تكفي اللقاءات الإرشادية الحالية، مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية	٢٥٨	٧١.٧	٤٠	١١	٣٣	٩.٢	٢٦	٧.٢	٣.٦٦	كبيرة
٢ – عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٢٣٦	٥٦.٦	٥٢	١٤.٤	٤٢	١١.٧	٣٠	٨.٣	٣.٣٧	كبيرة
٣ – عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات	٢٢٩	٦٣.٦	٦٣	١٧.٥	٢٩	٨.١	٣٩	١٠.٨	٣.٣٤	كبيرة
٤ – عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالساعات المكتبية المحددة لها لمقابلة الطالبات	١٨٩	٥٢.٥	٥٠	١٣.٩	٤٢	١١.٧	٧٨	٢١.٧	٢.٩٧	متوسطة
٥ – عدم تواصل المرشدات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس لتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات	١١٩	٣٣.١	١٥٧	٤٣.٦	٣١	٨.٦	٥٣	١٤.٧	٢.٩٥	متوسطة

تابع جدول رقم (١٥).

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦ – قلة اهتمام المرشدة الأكاديمية للانتساب بالطالبات	٧٣	٢٠.٣	٤٤	١٢.٢	١٥٨	٤٣.٩	٨٥	٢٣.٦	٢.٢٩	متوسطة
٧ – عدم إلمام المرشدة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية	٦٠	١٦.٧	٥٣	١٤.٧	١٧٢	٤٧.٨	٧٥	٢٠.٨	٢.٢٧	متوسطة

٥. تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات الجداول رقم (١٦) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقتهن بدرجة كبيرة على العوامل الآتية بمتوسط يتراوح بين (٣.٣٧ – ٣.٧٧): طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص، تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات، صعوبة المنهج الدراسي، بعد المنهج الدراسي عن متطلبات سوق العمل، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي، صعوبة التوصل للمراجع المذكورة في الحقيبة الدراسية. كما يوضح الجدول أدناه موافقة الطالبات على باقي العوامل المرتبطة ببعد المناهج الدراسية بدرجات متفاوتة تتراوح بين (٢.٢٤ – ٣.٢٥). ونلاحظ أن أكبر فرق في استجابة الطالبات والأعضاء كان في تأثير العوامل الآتية: طول المنهج الدراسي، تأخر استلام الحقيبة الدراسية، صعوبة المنهج الدراسي، حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة عليها بينما كانت موافقة الأعضاء بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (١٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص(الفصل الدراسي)	٢٨٦	٧٩.٤	٤٠	١١.١	١٤	٣.٩	١٨	٥.٠	٣.٧٧	كبيرة
٢ – تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات	٢٧٩	٧٧.٥	٢٩	٨.١	٢٨	٧.٨	٢٤	٦.٧	٣.٥٦	كبيرة

تابع جدول رقم (١٦).

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٣ – صعوبة المنهج الدراسي	٢٣١	٤٦,٢	٧٨	٢١,٧	٣١	٨,٦	٢٠	٥,٦	٣,٤٤	كبيرة
٤ – بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل	٢٥١	٦٩,٧	٤٧	١٣,١	٢٩	٨,١	٣٣	٩,٢	٣,٤٣	كبيرة
٥ – كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي	١٨٨	٥٢,٢	١٣٩	٣٨,٦	١٧	٤,٧	١٦	٤,٤	٣,٣٩	كبيرة
٦ – صعوبة التوصل للمراجع المذكورة بالحقيبة الدراسية	٢٢٢	٦١,٧	٥٧	١٥,٨	٣٠	٨,٣	٥١	١٤,٢	٣,٢٥	متوسطة
٧ – تكرار المناهج الدراسية وما تحويه من مواضيع	٢٠٢	٥٦,١	٧١	١٩,٧	٣٤	٩,٤	٥٢	١٤,٤	٣,١٨	متوسطة
٨ – قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها	١١٠	٣٠,٦	١٨٤	٥١,١	٢١	٥,٨	٤٤	١٢	٣,١٢	متوسطة
٩ – لا تساهم المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالب	١٠٦	٢٩,٤	١٦٦	٤٦,١	٤٤	١٢,٢	٤٤	١٢,٢	٢,٩٣	متوسطة
١٠ – عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات	٨٨	٢٤,٤	٣٣	٩,٢	٤١	١١,٤	١٩٥	٥٤,٢	٢,٢٤	ضعيفة

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الأول كالآتي:

– التخصصات المتوافرة في كلية الآداب للبنات بالدمام بحالها الراهن لا تؤهل لسوق العمل، وإنما هي وسيلة فقط لإرضاء تطلعات المجتمع عند التوسع في القبول، ويدعم ذلك وجود إجماع بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل هو أكثر عوامل البعد الإداري تأثيراً على التسرب حيث يوضح جدول رقم (٨) ورقم (١٣) أنه حصل على أعلى متوسط حسابي لاستجابات المجموعتين في البعد الإداري (٣,٥٩ للأعضاء، ٣,٧٣ للطالبات). وجاء ذلك متوافقا مع دراسة كل من (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (مبارك، الحارثي، كيس، ٢٠٠٠)، (باثينكورت وآخرون، ٢٠٠٨) التي وضحت أن عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب والتي لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم، وقدراتهم تعد من أكبر العوامل تأثيرا على الرسوب والتسرب؛ ولذلك تبقى مسألة التخصصات الحالية في حاجة ماسة إلى مراجعة جذرية حتى لا تبقى عائقا أمام بقاء الطالبات

في الكلية وحصولهن على الدرجة العلمية المطلوبة.

– زيادة كثافة الطالبات عن الحد المناسب احتل المراتب الأولى بالنظر إلى كونه سبباً في ارتفاع نسبة التسرب بالكلية: فكانت موافقة استجابات المشاركات بدرجة كبيرة لعامل عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع الإمكانات البشرية والمادية بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وكذلك لعامل تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات (٣,٢٧) كما هو موضح في جدول رقم (٨). كما يوضح جدول رقم (٩) حصول عامل قلة استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة بسبب كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية على المرتبة الأولى في العوامل المتعلقة ببعد الأستاذ، وكذلك حصول عامل عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات على المرتبة الأولى في بعد الإرشاد الأكاديمي كما في جدول رقم (١٠). وجاء هذا متوافقا مع دراسة (أبوحمادة، ٢٠٠٦) الذي أكد ضرورة الالتزام بالطاقة الاستيعابية لكل كلية لمنع تكدس القاعات الدراسية حتى يمكن تقديم خدمات تعليمية مناسبة للطلاب، حيث وضح مجتمع دراسته أن زيادة كثافة الطلاب يعكس ما يستشعره الأساتذة من معاناة تنعكس على أدائهم وبالتالي ضعف الاستفادة من جهدهم وما يترتب عليه من ارتفاع في معدل الرسوب والتسرب.

– وجود اتفاق بين مجتمع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد عوامل البعد الشخصي: التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها، عدم مواصلة الطالبة دراستها بنظام الانتظام، عدم المذاكرة بجدية، تخوف الطالبة من الرسوب بالامتحان، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية، وأنها جميعها عوامل مترابطة ومؤثرة على ضعف التحصيل الأكاديمي للطلبة، وبالتالي مؤدية إلى ظاهرة التسرب والهدر التربوي الحاصل بالجامعات المحلية والإقليمية والعالمية وإن اختلفت درجة تأثيرها وترابطها، وهذا جاء موافقا لدراسة (منسي، ٢٠٠٤)، (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (المحبوب والنعيم، ٢٠٠٧)، حكيم، ٢٠٠٧)، (كريغ ووارد، ٢٠٠٨)، (جورج، ٢٠٠٩)، (بيثنكورت وآخرون، ٢٠٠٨).

– وجود بعض الممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس تجاه المنتسبات. يوضح جدول رقم (٩) ورقم (١٤) بأنه لا يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه تأثير العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس على التسرب حيث كانت درجة موافقة الطالبات كبيرة على معظم عوامل بعد عضو هيئة التدريس في حين كانت موافقة الأعضاء ضعيفة على أغلب عوامل ذات البعد، إلا أن الباحثة تميل مع استجابات الطالبات نظرا لقناعتها بأن عضو هيئة التدريس هو العامل الرئيسي لنجاح العملية التعليمية وأن كفاءة الأستاذ الجامعي تؤدي دورا هاما في التغلب على أغلب المشاكل التي تسببها العوامل

الأخرى، كما اعترف عدد كبير من الأعضاء -من خلال استجاباتهم على السؤال الرابع – بعدم العدالة في تعاملهم مع المنتسبات والمنتظمات مما أدى إلى تدني مستوى استفادة المنتسبات منهن لظروف قد تكون خارجة عن إرادتهم، وهو عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعدادهم وشعور الأعضاء بأولوية توجيه خدماتهم التعليمية والتربوية للطالبات المنتظمات وبالتالي لا تحصل الطالبة المنتسبة على ذات المستوى من وقت الأعضاء وجهودهم. ويوافق ذلك جزئيا نتائج دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن البعد المتعلق بأداء عضو هيئة التدريس يعد أساسيا في تدني مستوى المتسربين حيث كان لدى الطالب المتسرب شعور بأن معظم الأساتذة قساة القلوب ويتعاملون مع الطلاب بطريقة جافة ولا يستطيعون إيصال المادة العلمية بسهولة، وتبنيهم لطرق تدريسية تقليدية، والتركيز على المعلومات كهدف مما يجعل المادة جافة وصعبة على الطلاب. يدعم ذلك نتائج دراسة (منسي ، ٢٠٠٤)حيث حددت عوامل بعد عضو هيئة التدريس المرتبة الثانية من حيث الأكثر تأثيرا على تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وبالتالي الرسوب والتسرب، وكذلك دراسة (فيستباتش، ١٩٩٠) حيث كان اختيار الطلبة للأستاذ كأهم عامل في نجاحهم والبقاء بالجامعة.

– **الحاجة الماسة لتوفير حوافز معنوية ومادية تشجيعية للأعضاء** في ظل هذا التكدس الطلابي الذي يتطلب جهودا مضاعفة لخدمة الطالبات المنتسبات حيث حصل عامل عدم تقديم الكلية للحوافز للأعضاء لقاء جهودهم الإضافية المرتبة الثانية ضمن استجاباتهم للعوامل المتعلقة ببعد أعضاء هيئة التدريس والمؤثرة على التسرب. لاسيما وأن المنتسبات يعانين من مشاكل أكاديمية من نوع خاص؛ بسبب عدم التواصل اليومي مع الأستاذ مما يعيق فرصة حل مشاكلهن التعليمية في ضوء الإمكانات الأكاديمية المتواضعة. وجاء ذلك متوافقا مع دراسة (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧) الذي أشار إلى ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس بالرضا الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعاملتهم معاملة جيدة مما يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، وذلك يشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

– **صعوبة تواصل بعض الطالبات مع الكلية لتسيير شؤونهن** حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة تجاه تأثير العوامل المتعلقة بالأنظمة الداخلية للكلية كما يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٣): تباطؤ الرد على استفسارات المنتسبات عبر شبكة الانترنت (٣,٥٤)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات (٣,٥٤)، وجاء هذا متوافقا مع نتائج (المحبوب والنعيم (٢٠٠٧) المتضمنة أن المشكلات التي تبدو بسيطة وتواجه الطالبات بسبب جهلهن بالأنظمة واللوائح المسيرة

لشؤونهن بالكلية قد تتراكم إذا لم يتم معالجتها وتذليل عقباتها، فتصاب الطالبة حينها بالإحباط مما يؤثر سلبا على عملية التسرب بأبعاده التربوية والتعليمية والنفسية والاقتصادية، وقد يكون بسبب التقصير في الرد على استفسارات الطالبات بعناية ووضوح. وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (بارك وتشوي، ٢٠٠٩) التي أكدت ضرورة دعم المؤسسة التعليمية للطلبة من خلال التفاعل الايجابي السريع والمستمر معهم.

– **ضعف خدمات الإرشاد الأكاديمي للطالبة المنتسبة** بالكلية مما سبب عدم اكتشاف مشاكلهن وحلها وعدم معرفة احتياجاتهن حيث توصلت الدراسة إلى عدم وضوح أنظمة الكلية ولوائحها للطالبات المنتسبات (٣,٤٥)، وعدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية (٣,٣٢). وكان هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية من عوامل البعد الإداري المؤثرة بدرجة كبيرة على التسرب. وجاء هذا متوافقا مع نتائج أغلب الدراسات السابقة، ومنها دراسة (منسي، ٢٠٠٤) التي أظهرت أن مجال التوجيه والإرشاد الطلابي احتل المرتبة الثالثة من حيث التأثير على الطلاب المتدني التحصيل الدراسي حيث عبر الطلاب بنقص الخدمات الإرشادية، وعدم معرفة خصائصهم وميولهم العلمية والأدبية؛ وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد مرشد متخصص متفرغ تماما لاستقبال الطلاب ومساعدتهم على عبور أزماتهم وتخليصهم من التوترات والاضطرابات التي تواجههم.

– **أعضاء هيئة التدريس والطالبات يرون تأثير العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة أقل من تأثير العوامل الشخصية للطالبة** على التسرب كما يتضح من جدول رقم (٧) و(١٢). توافقت هذه النتيجة مع دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن العوامل الأسرية تسهم بدرجة ضعيفة في تدني مستوى الطلاب والتي غالبا ما تنتهي بالتسرب أو جعل الطالب في وضع خطر ينتهي بالفصل من الكلية. كما جاءت متوافقة جزئيا مع دراسة (أبو حمادة، ٢٠٠٦) الذي توصل إلى أن تدخل الأسرة في تحديد التخصص وزيادة عدد أفراد الأسرة لا تعد عائقا لاستكمال الطلبة لدراستهم الجامعية، وفسر ذلك بأن المجتمع السعودي اعتاد زيادة عدد أفراده وبالتالي اعتاد التعامل مع تعدد الآراء واختلاف وجهات النظر؛ في حين توصلت دراسة أبوحمادة إلى أن مجموعة العوامل الأخرى والخاصة بالأسرة هي أكثر العوامل ارتباطا بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب ويليها مجموعة العوامل الخاصة بشخصية الطالب. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (لاسيبيللي وجوميز، ٢٠٠٨) الذي يرى تأثيراً مباشراً للظروف الأسرية على تسرب الطلاب واعتبرها من أكثر العوامل قوة، وقد يكون السبب أن الدراسة الجامعية بالدول الغربية ليست مجانا كما هي بالمملكة مما يكون عبئا ماديا أكبر على الطالب وأسرته.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟.

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب من الكلية، ومن ثم تم إجراء اختبار ليفين للتجانس لمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد الدراسة، وجدول رقم (١٧) يوضح تفصيلا للفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (١٧). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

أبعاد مسببات التسرب	أعضاء هيئة التدريس (١٣٣عضو)		طالبات (٣٦٠ طالبة)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الشخصي/الأسري	٢,٦٢	٠,٥٠١	٢,٥٠	٠,٥٥٨	٢,٢٥	٠,٠٢٥ *
البعد الإداري	٢,٩٥	٠,٦٦٩	٣,١٢	٠,٥٦٠	٢,٦٦٥	٠,٠٠٨ *
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٥٥	٠,٧٥١	٣,٢٩	٠,٧٢٥	٩,٩٨٢ −	٠,٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٥٦	٠,٧٤٥	٢,٩٨	٠,٧٧٧	٥,٤٤٥ −	٠,٠ **
بعد المناهج الدراسية	٢,٤٨	٠,٧١٢	٣,٢٣	٠,٦٥٩	١٠,٦٤٦	٠,٠ **

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

**** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

(قيمة t) الجدولية (٢,١٤).

يشير جدول رقم (١٧) إلى وجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عند مستوى ٠,٠٥ تجاه البعد الشخصي/الأسري للطالبة والبعد الإداري، كما تشير بيانات الجدول لوجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية عند مستوى ٠,٠١ تجاه بعد: عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية وذلك بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

وبشكل أكثر تفصيلا يمكن التوصل إلى أنه بالنسبة للبعد الشخصي ومن خلال النظر إلى مستوى الدلالة ٠,٠٢٥ والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير البعد الشخصي على مسببات التسرب، إذ كانت إجابات أعضاء الهيئة التعليمية تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة على تأثير البعد الشخصي على مسببات التسرب بينما تميل

إجابات الطالبات إلى الموافقة بدرجة ضعيفة وذلك بمقارنة متوسطي الأعضاء (٢,٦٢) والطالبات (٢,٥٠).

وبالنسبة للبعد الإداري فإنه بالنظر إلى مستوى الدلالة (٠,٠٠٨) والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T)، (٢,٦٦٥) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين استجابات كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطالبات نحو تأثير البعد الإداري على مسببات التسرب إذ كانت إجابات أعضاء هيئة التدريس تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة وبشكل أكبر من الطالبات وذلك بمقارنة كل من المتوسط الحسابي لهما (٢,٩٥)و(٣,١٢) على التوالي.

أما بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فإن مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠) مما يعني أن هناك فروقا معنوية ذات دلالة إحصائية عالية وكذلك قيمة (T) (٩,٩٨٢) التي هي أكبر من القيمة الجدولية، إذ إن إجابات أعضاء الهيئة التعليمية كانت تميل بدرجة ضعيفة نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس على مسببات التسرب بينما كانت إجابات الطالبات تميل إلى تأثير بدرجة متوسطة على ذلك البعد بمقارنة المتوسط الحسابي لكل منهما على التوالي (٢,٥٥)، (٣,٢٩).

وكذلك الوضع بالنسبة لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي فيمكن ملاحظة ميل استجابات أعضاء الهيئة التعليمية بدرجة أقل من الطالبات لذات البعد، وبمقارنة المتوسطات الحسابية (٢,٤٨ و٣,٢٣) لكل مجموعة بالنسبة لبعد المناهج الدراسية نجد درجة موافقة أعضاء الهيئة التعليمية ضعيفة بينما تميل موافقة الطالبات بشكل متوسط.

يمكن أن نستنتج إجمالاً أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة أكبر على البعد الإداري بمتوسط حسابي (٢,٩٥) ويليه مباشرة البعد الشخصي والأسري للطالبة (٢,٦٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٥٦) ثم بعد المناهج الدراسية (٢,٤٨)، وبالمقابل فإن الطالبات يوافقن بدرجة أكبر على الأبعاد التي لا تتعلق بشخصهم أو أسرهم (بعد عضو هيئة التدريس (٣,٢٩) ثم بعد المناهج الدراسية (٣,٢٣) ثم البعد الإداري (٣,١٢) ثم بعد الإرشاد الطلابي (٢,٩٨) وآخره البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢,٥). وبالرغم من تقارب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعض العوامل عند كلتا المجموعتين فإنه يوجد فروق ذات دلالات إحصائية عالية وقد يفسر ذلك اختلاف حجم الفئتين إذ إن عدد أعضاء هيئة التدريس (١٣٣) وعدد الطالبات (٣٦٠).

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الثاني كالآتي:

– **وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير جميع الأبعاد المسببة للتسرب.** حيث كان الاختيار الأول للأعضاء هو البعد الإداري في حين كان الاختيار الأول للطالبات بعد عضو هيئة التدريس،

حيث تشير نتائج المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٧) إلى أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس تجاه العوامل المؤدية إلى التسرب كانت متوسطة بصورة عامة وفق التدرج الآتي: البعد الإداري (٢,٩٥)، البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢,٦٢)، بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٥٦)، بعد عضو هيئة التدريس (٢,٥٥)، بينما كانت موافقتهم ضعيفة في بعد المناهج التعليمية (٢,٤٨). في حين اختلفت درجة استجابات الطالبات فكانت كبيرة في بعد عضو هيئة التدريس (٣,٢٩)، ومتوسطة في بعد المناهج الدراسية (٣,٢٣) ثم البعد الإداري (٣,١٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٩٨)، وكانت ضعيفة في البعد الشخصي (٢,٥٠).

– **عدم إدراك الطالبات مدى خطورة تأثير ظروفهن الشخصية على أدائهن** حيث كان اختيار تأثير البعد الشخصي/الأسري في المرتبة الأخيرة في استجابات الطالبات في حين كان يمثل المرتبة الثانية في استجابات الأعضاء كما في جدول رقم (١٧). فاستجابة الطالبات لا تتفق إلى حد ما مع الدراسات السابقة التي ترى أن الجانب الشخصي في مقدمة العقبات التي تواجه الطالبات خلال الدراسة، وأنه كلما اهتم الطالب بالعملية التعليمية ازداد مستواه الأكاديمي. فعدم إدراك الطالبات لتأثير عدم الجدية في الدراسة، والشعور بالقهر بسبب عدم الالتحاق بالتخصص المطلوب، أو عدم القبول بالدراسة في نظام الانتظام، أو الشعور بالخوف من عدم النجاح، أو بالإحباط بسبب عدم الالتحاق بتخصص يتناسب مع سوق العمل، وبالتالي عدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، أو ضعف الدافعية نحو التعلم بشكل عام، وعدم وضوح الأهداف والخطط المستقبلية لدى الطالبة جميعها مشاكل شخصية ونفسية قد تجهل الطالبة مدى تأثيرها السلبي على أدائها إذا لم يتم التغلب عليها. لاسيما وأن عدة دراسات سابقة أثبتت وجود ترابط واضح بين تلك السمات الشخصية والأسرية وبين الرسوب والتسرب من التعليم (المنيع، ٢٠٠٣)، (مبارك، ٢٠٠٠)، (أبوحمادة، ٢٠٠٦)، (لاسبيليو جوميز، ٢٠٠٨)، (بيثنكورت وآخرون، ٢٠٠٨)، (أراكوي ورولدان وسالجييرو، ٢٠٠٩).

إجابة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (one – way ANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات مجموعة أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفقا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة

إحصائية للتعرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي تفصيل للفروقات تبعا للمتغيرات الآتية:

١ .متغير القسم:

جدول رقم (١٨) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من البعد الإداري، بعد عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي، بعد المناهج الدراسية بالنسبة لمسببات التسرب تبعاً للأقسام المختلفة، لكننا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في البعد الشخصي/الأسري للطالبة تبعاً للأقسام المختلفة حيث كان مستوى الدلالة يساوي (٠,٠) كما أن (F) أكبر من قيمتها الجدولية في ذلك البعد. وبعد إجراء اختبار شيفيه على ذلك البعد تبين أن أكبر اختلاف كان بين استجابات أعضاء قسمي الجغرافيا واللغة العربية لصالح قسم الجغرافيا بفارق (٠,٤٤) أي أن قسم الجغرافيا وافق موافقة أكبر لوجود تأثير للتسرب بسبب البعد الشخصي/الأسري للطالبة بينما كان قسم اللغة العربية أقل الأقسام لتأثير ذلك البعد.

جدول رقم (١٨). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المتسببات من الكلية باختلاف متغير القسم.

أبعاد مسببات التسرب	القسم: دراسات إسلامية		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		التاريخ		الجغرافيا		قيمة (f)	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالب	٢,٧١	٠,٥٠٠	٢,٤٢	٠,٥٦٩	٢,٤٣	٠,٣١٥	٢,٨٥	٠,٦٠٩	٢,٨٦	٠,٤٠٧	٥,٥٧٠	٠,٠ **
البعد الإداري	٢,٨٦	٠,٧٥٧	٢,٨٢	٠,٧٧٧	٢,٨٥	٠,٤٦٩	٣,٢٢	٠,٧٠٩	٣,١٤	٠,٤١٦	٢,٠٢٩	٠,٠٩٤
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٥٢	٠,٨٠٥	٢,٤٠	٠,٦٩٢	٢,٥٠	٠,٨٣٩	٢,٦٧	٠,٦٣٨	٢,٨١	٠,٧٣٣	٠,٩٨٥	٠,٤١٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٣٢	٠,٧٩٣	٢,٦٢	٠,٦٤٥	٢,٥٢	٠,٧٢٣	٢,٧٩	٠,٥٨٩	٢,٥٦	١,٠٣٦	١,٤٨٤	٠,٢١١
بعد المناهج الدراسية	٢,٢٩	٠,٧٤٤	٢,٣٦	٠,٦٨٥	٢,٤٨	٠,٥٥٨	٢,٧٦	٠,٨٩١	٢,٥٨	٠,٥٤٧	١,٨٨٧	٠,١١٧

** **مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

٢. متغير الدرجة العلمية:

يشير جدول رقم (١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري وبعد عضو هيئة التدريس والمناهج الدراسية؛ لأن مستوى

الدلالة في كل منهم أقل من (٠,٠٥). وبعد إجراء اختبار شيفيه بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس اتضح أن أكبر فرق كان بين أستاذ مشارك مع معيد (٠,٧٠) وهو في الواقع أكبر فرق بين الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة لبعد المناهج الدراسية فإن أكبر فرق كان بين الأستاذ والمعيد لصالح المعيد (٠,٧٧). وفيما يتعلق بالبعد الإداري فكان أكبر فرق بين الأستاذ والمحاضر ولصالح المحاضر (٠,٦٥). كما يوضح الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعدين الآخرين حيث كان مستوى الدلالة لهما أكبر من (٠,٠٥).

وتشير بيانات الجدول أدناه إلى اتفاق عام بين استجابات الدرجات العلمية الأعلى (أستاذ مساعد فأعلى) مقارنة باستجابات المشاركين من المحاضرين والمعيدين. فكان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد للدرجات العلمية الأعلى متقاربة كالآتي: البعد الإداري، البعد الشخصي، بعد الإرشاد الأكاديمي، بعد المناهج الدراسية، بعد عضو هيئة التدريس، في حين كان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد لدرجة محاضر ومعيد متساوية كالآتي: البعد الإداري، بعد عضو هيئة التدريس، بعد المناهج الدراسية، البعد الشخصي/الأسري للطالبة، بعد الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (١٩). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير الدرجة العلمية.

	الدرجة العلمية											
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		معيد		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٧١	٠,٥١٤	٢,٨١	٠,٤٦٧	٢,٥٧	٠,٥٨	٢,٦١	٠,٣٧٣	٢,٦٧	٠,٤٣٣	٠,٧٠٠	٠,٥٩٣
البعد الإداري	٢,٦٥	٠,٤٨٦	٢,٨٥	٠,٧٣٧	٢,٨٣	٠,٦٢٣	٣,٣٠	٠,٨٠٩	٣,١٢	٠,٤٩٠	٣,٢٤	٠,٠١٤*
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٣٨	٠,٦٤٩	٢,٢٨	٠,٧١٣	٢,٤٤	٠,٦٥٢	٢,٦٩	٠,٧٢١	٢,٩٨	١,٠٢٧	٢,٦٧٤	٠,٠٣٥*
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٤٤	٠,٨٣٢	٢,٦٢	٠,٧٣٩	٢,٥٢	٠,٧٢٠	٢,٧	٠,٨٢٧	٢,٥٥	٠,٧٦٠	٠,٣٥٣	٠,٨٤٢
بعد المناهج الدراسية	٢,٠٥	٠,٨٠٥	٢,٣٥	٠,٦٠١	٢,٣٩	٠,٦٣٥	٢,٦٥	٠,٩٠٩	٢,٨٢	٠,٤١٩	٢,٩٠٧	٠,٠٢٤*

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

٣. متغير الوظيفة العملية:

تشير بيانات جدول رقم (٢٠) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية تبعا لمتغير الوظيفة العملية بشكل إجمالي. كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

جدول رقم (٢٠). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير الوظيفة العملية.

	الوظيفة						قيمة f	مستوى الدلالة
	عضو هيئة تدريس وعضو في مجلس الكلية		عضو هيئة تدريس ومكلفة بمهام إدارية تخدم المنتسبات (وكيلة قسم، رئيسة أو وكيلة لجان امتحانات بالقسم، مرشدة أكاديمية للانتساب بالقسم)		عضو تدريس فقط			
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٤	٠,٥٤٥	٢,٥٩	٠,٤٨٢	٢,٦٦	٠,٤٩٩	٠,٣١٩	٠,٨١٢
البعد الإداري	٢,٧٠	٠,٤١٦	٣,١٨	٠,٦٨٨	٢,٩٣	٠,٧	٢,٥٠٨	٠,٠٦٢
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٤٢	٠,٦٧٤	٢,٧٠	٠,٤٦٥	٢,٥١	٠,٨١٩	١,٤٦٣	٠,٢٢٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٥٤	٠,٨٨	٢,٦٧	٠,٧٠٩	٢,٥٤	٠,٧٤٣	٠,٢٩١	٠,٨٣٢
بعد المناهج الدراسية	٢,٤٥	٠,٥٤٧	٢,٧٤	٠,٧٨٦	٢,٣٩	٠,٧٠٦	١,٧٩٧	٠,١٥١

٤. متغير عدد سنوات الخبرة:

تشير بيانات جدول رقم (٢١) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة بشكل إجمالي. كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير سنوات الخبرة بالعمل.

جدول رقم (٢١). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة بالعمل.

	عـــدد سنـــوات الخـــبرة											
	اقل من ٥ سنوات		٥ سنوات – أقل من ١٠		١٠ سنوات – أقل من ١٥		١٥ – أقل من ٢٠		٢٠ فأكثر		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٦٦	٠,٣٧٠	٢,٧٨	٠,٥١٩	٢,٦٧	٠,٤٧	٢,٥٩	٠,٤٨١	٢,٥٤	٠,٥٩٢	٠,٨٦٧	٠,٤٨٦
البعد الإداري	٢,٨٥	٠,٦٩٢	٣,٢٥	١,٠١٥	٣,٠٢	٠,٥٦٨	٢,٩٢	٠,٥٩٤	٢,٨٢	٠,٥٢٨	١,٥٤٩	٠,١٩٢
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٧١	١٠٤٨	٢,٦١	٠,٦٧٢	٢,٤٧	٠,٦٨٦	٢,٥٧	٠,٧٥	٢,٤٣	٠,٦٥٤	٠,٥٧٧	٠,٦٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٦٣	٠,٦٢٥	٢,٦١	٠,٨٤١	٢,٤٦	٠,٨٩٩	٢,٥١	٠,٧٢٢	٢,٥٩	٠,٧١٤	٠,٢١٢	٠,٩٣٢
بعد المناهج الدراسية	٢,٥٥	٠,٥١٥	٢,٧٣	٠,٩٠٧	٢,٤٧	٠,٧٠٧	٢,٣٩	٠,٧٧٨	٢,٣٤	٠,٦٠٧	١,١٦٠	٠,٣٣٢

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

**** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الثالث كالآتي:

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية نحو استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمتغير الوظيفة العملية وعدد سنوات الخبرة وقد يكون ذلك بسبب أن جميع أعضاء هيئة التدريس بلا استثناء يشاركن في خدمة المنتسبات بطريقة مباشرة سواء بالعملية التدريسية وما يصحبها من مهام تعليمية وتربوية أو المشاركة في لجان داخلية تسير شؤونهن الإدارية نظرا لكبر حجم العمل.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية نحو استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمتغير القسم باستثناء البعد الشخصي للطالبة. حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير البعد الشخصي/الأسري للطالبة على التسرب تبعا لمتغير القسم كما هو موضح في جدول رقم (١٨)، فكانت استجابات أعضاء قسم الجغرافيا درجة أعلى من قسم التاريخ ثم قسم الدراسات الإسلامية، ثم اللغة الإنجليزية، ثم اللغة العربية. وهذا الاختلاف في مدى تأثير البعد الشخصي على التسرب جاء متوافقاً مع اختلاف وجهات نظر الأعضاء والطالبات تجاه تأثير

هذا البعد، وقد يفسر ذلك التشتت في الاستجابات عدم وضوح الرؤية عند الأعضاء للمشاكل الشخصية والأسرية التي تعاني منها الطالبة نظرا لعدم التواصل الجيد معهن.

– **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد المناهج الدراسية والبعد الإداري على التسرب تبعا لمتغير الدرجة العلمية،** وقد يكون ذلك بسبب أنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية للعضو ازدادت ثقته ومهاراته في انتقاد المناهج والأداء الأكاديمي والإداري بشكل عام.

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) على جميع المتغيرات للكشف عن الفروقات بين استجابات مجموعة الطالبات تجاه العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفقا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة إحصائية للتعرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي تفصيل للفروقات تبعا للمتغيرات الآتية:

١ . متغير القسم:

يتضح من جدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري، عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تلك الأبعاد المؤثرة على التسرب تبعا للأقسام التعليمية.

وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في البعد الإداري كان بين قسمي الجغرافيا واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,٨٠) أي أن طالبات اللغة العربية يوافقن بشكل أكبر على تأثير البعد الإداري في التسرب. وبالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فكان أكبر فارق بين قسمي اللغة الإنجليزية والجغرافيا بفارق (٣,١٢) لصالح قسم اللغة الإنجليزية. ومن الجدير بالذكر أن أعداد طالبات قسم اللغة الإنجليزية كان طالبتين فقط في حين أن عدد قسم الجغرافيا كان (١٧) طالبة بسبب إغلاق القسم منذ عامين. ولذا فإننا لن نأخذ هذه القيم بعين الاعتبار ولكن لو قمنا باستبعاد هذين القسمين فإننا سنجد أن آراء الطالبات متقاربة جداً بالنسبة لبعد أعضاء هيئة التدريس ويكون الفرق الأكبر بين قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,١٧).

أما بالنسبة لبعد الإرشاد الطلابي فقد كان أكبر فارق بين قسم الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح قسم اللغة العربية بفارق (٠,٣٢) أي أن موافقتهن لتأثير بعد الإرشاد الطلابي على التسرب كان

أقوى. وبالنسبة لبعد المناهج الدراسية فقد كان أكبر فرق بين قسمي التاريخ والدراسات الإسلامية (٠,١٨) لصالح قسم التاريخ، أي أن موافقة قسم التاريخ كانت أكبر بالنسبة لتأثير بعد المناهج الدراسية على التسرب بالرغم من أن المتوسطات قريبة إلى حد ما.

جدول رقم (٢٢). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير القسم.

	القسم											
	دراسات إسلامية		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		التاريخ		الجغرافيا		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٠	٠,٤٨٨	٢,٥٠	٠,٤٨٥	٢,٧٧	١,٠٨٨	٢,٥٣	٠,٥٩٠	٢,٣٢	٠,٢٧٢	٠,٧٥٧	٠,٥٥٤
البعد الإداري	٣,١٣	٠,٥٥٦	٣,١٩	٠,٥٥٠	٣,٠٤	٠,٥٩٨	٣,١٨	٠,٥٢	٢,٣٩	٠,٣٣٨	٨,٤٨٢	٠,٠٠**
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٢٦	٠,٦٨٩	٣,٤٣	٠,٦١٤	٥,٢٣	٢,٢٥	٣,٣٦	٠,٦٤٢	٢,١١	٠,٥٢٧	١٩,٥٤٢	٠,٠٠**
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٨٤	٠,٨١٢	٣,١٦	٠,٧٨٦	٢,٧٩	١,١١١	٣,١٤	٠,٥٨٣	٢,٣٥	٠,٧١١	٦,٧٧	٠,٠٠**
بعد المناهج الدراسية	٣,٢٢	٠,٥٢٥	٣,٢٩	٠,٥٥٢	٢,٩٠	٠,٥٦٦	٣,٣٩	٠,٨١٦	٢,٢١	٠,٦١١	١٣,٥٠٤	٠,٠٠**

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

**** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

٢.متغير المستوى الدراسي/الفرقة:

يتضح من جدول رقم (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلافات ذات فروق معنوية عالية في استجابات الطالبات تجاه تأثير هذين البعدين، وأن هناك اتفاقا بين استجابات الطالبات تجاه تأثير البعد الشخصي/الأسري للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية على التسرب تبعا للمستوى الدراسي للمشاركات بالدراسة.

وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في بعد عضو هيئة التدريس كان بين الفرقتين الثانية والرابعة بفارق (٠,٤٧) لصالح الفرق الثانية لأنهن يملن أكثر إلى تأثير بعد هيئة التدريس على التسرب. وعند إجراء اختبار

شيفيه على بعد الإرشاد الأكاديمي تبين أن أكبر فرق كان بين آراء الفرقتين الثانية والثالثة بفارق (٠,٤٤) لصالح الفرق الثانية، أي أن طالبات الفرق الثانية يملن أكثر لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب.

جدول رقم (٢٣). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

	المستوى الدراسي									
	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		الفرقة الرابعة		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/ الأسري للطالبة	٢,٥٤	٠,٥٢٨	٢,٥٠	٠,٤٨	٢,٥٨	٠,٥٨٩	٢,٤٤	٠,٦٥	٠,٨٣١	٠,٤٧٨
البعد الإداري	٣,١١	٠,٧٣	٣,٢	٠,٣٧١	٣,١٨	٠,٥١٥	٣,٠٩	٠,٦٤٨	٠,٨٣٧	٠,٤٧٤
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٣٣	٠,٦٧	٣,٥٣	٠,٥١	٣,٢١	٠,٩٦٤	٣,٠٦	٠,٦٧	٨,٧٢٠	٠,٠٠٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٣,٠٨	٠,٧٠٥	٣,١٥	٠,٤٧٦	٢,٧٢	٠,٧٣٨	٢,٨٤	١,١٨٩	٥,٧٢٤	٠,٠٠١ **
بعد المناهج الدراسية	٣,٢٦	٠,٩٣٠	٣,٣٢	٠,٤٥٠	٣,١٩	٠,٥	٣,٢٩	١,٥٦٢	٠,٦٠٣	٠,٦١٣

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

**** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

٣. متغير المعدل بالثانوية العامة:

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالات فيهما أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تأثير هذين البعدين فقط تبعا لمتغير نسبة الثانوية العامة للمشاركات، وأن هناك اتفاقا بين استجابات المشاركات تجاه تأثير الأبعاد الأخرى تبعا للمتغير أعلاه.

وبعد إجراء اختبار شيفيه على بعد عضو هيئة التدريس فقد تبين أن أكبر فرق كان بين معدل (أقل من ٨٠ – ٧٠) ومعدل (أقل من ٩٠ – ٨٠) بفارق (.٣١) لصالح الطالبات الحاصلات على نسبة (أقل من٨٠ – ٧٠) أي أنهن يملن أكثر لتأثير هذا البعد على التسرب. وعند إجراء اختبار شيفيه على بعد الإرشاد الأكاديمي اتضح أن أكبر الفروق كانت بين (أقل من ٧٠) (أقل من ٨٠ – ٧٠) لصالح (أقل من ٨٠ – ٧٠) أي أنهن يملن أكثر لتأثير ذلك البعد على التسرب.

جدول رقم (٢٤). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير معدل الثانوية العامة للطالبات.

	المعدل بالثانوية العامة									
	١٠٠ – ٩٠ فأكثر		أقل من ٩٠ – ٨٠ %		أقل من ٨٠ – ٧٠%		أقل من ٧٠%		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٠	٠,٤٦٨	٢,٥٢	٠,٦٧	٢,٥٠	٠,٣٧٣	٢,٥٤	٠,٦٤١	٠,٣٥١	٠,٨٤٣
البعد الإداري	٣,١٨	٠,٥٦٩	٣,١١	٠,٥٢٤	٣,٢١	٠,٥٣٧	٢,٨٥	٠,٦٦٨	٢,٠٨١	٠,٠٨٣
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٢	٠,٨٠٩	٣,١٨	٠,٧٠٩	٣,٤٩	٠,٥٧٦	٣,٢٦	٠,٥٨٧	٩,٨٢٢	٠,٠٠٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٣,٠٥	٠,٧٠٦	٢,٨٩	٠,٦٩١	٣,١٤	٠,٨٠١	٢,٥٨	٠,٦٩٢	٣,٦٨٨	٠,٠٠٦**
بعد المناهج الدراسية	٣,٢١	٠,٥٧٢	٣,٢٤	٠,٦٦٢	٣,٣٠	٠,٤٩٩	٣,٥٧	١,٢٠٧	١,٢٨١	٠,٢٧٧

*** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.**

**** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.**

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الرابع كالآتي:

– **توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استجابات الطالبات تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعا لمتغير القسم باستثناء البعد الشخصي/الأسري للطالبة**، مما يؤكد اتفاق استجابات جميع الطالبات بدرجة متوسطة على تأثير هذا البعد واعتباره أقل الأبعاد تأثيرا على التسرب. وتعتقد الباحثة أنه إذا تم استبعاد استجابات قسمي الجغرافيا واللغة الإنجليزية بسبب قلة عدد الطالبات المشاركات في الدراسة ستزول تلك الفروقات وذلك بمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢).

– **خدمة الإرشاد الأكاديمي المقدمة للمنتسبات في قسم الدراسات الإسلامية أعلى من مثيلاتها** حيث ترى طالبات قسم الدراسات الإسلامية أن تأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب أقل من طالبات قسم التاريخ ثم قسم اللغة العربية. وبمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢) يتضح حصول قسم الدراسات الإسلامية على درجات أقل في تأثير بعد المناهج الدراسية وبعد عضو هيئة التدريس والبعد الإداري على التسرب، مما يعكس رضا الطالبات بدرجة أعلى عن تلك الأبعاد مقارنة بالأقسام الأخرى

في الكلية (لم يتم مقارنة استجابات طالبات قسمي الجغرافيا واللغة الانجليزية نظرا لقلة عددهن مقارنة بالأقسام الأخرى لاسيما وأن القبول في هذين القسمين أغلق منذ ثلاث سنوات).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الطالبات نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب تبعا لمتغير المستوى الدراسي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مدى تأثير البعد الشخصي للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (كما هو موضح في جدول رقم ٢٣). ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة مدى تأثير الظروف الشخصية والأسرية على التسرب متقاربة لجميع الطالبات وبخاصة أنه لا يوجد بالكلية برنامج إرشادي متكامل يثقف الطالبات في هذا المجال، كما أن الملاحظات على بعد المناهج الدراسية متشابهة لجميع الفرق الدراسية حيث لم يجر أي تعديل أو تطوير لمناهج الكلية منذ افتتاح الانتساب الموسع، وكذلك بالنسبة لتأثير البعد الإداري الثابت بين المستوى الدراسي لاسيما وأن النظام الإداري للمنتسبات سواء الداخلي والخارجي لم يتغير منذ افتتاح نظام الانتساب الموسع، بعكس بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي الذي يختلف باختلاف الفرق الدراسية بسبب اختلاف الأعضاء المكلفين بخدمة المنتسبات تبعا لتوزيع الجداول والمسؤوليات على الأعضاء في بداية كل فصل دراسي.

– جميع الطالبات المقبولات بالكلية بمختلف المستوى الأكاديمي بالثانوية يعانين من ذات العوامل المؤثرة على التسرب بنفس المستوى إلى حد ما، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الطالبات نحو جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة. وجاء هذا متوافقا مع دراسة ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة كل من (فيتسباتش، ١٩٩٠) و(السلطان وآخرون، ٢٠٠٨) التي وجدتا ترابطا معتبرا بين الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب مع نسبة الثانوية العامة للطلاب وامتحانات القدرات المركزية. وتفسر الباحثة وجود معايير قبول أقل لعينة الدراسة الحالية مقارنة مع عينة الدراسات الأخرى؛ بالإضافة لذلك فإن كلية الآداب لا يوجد لديها برنامج السنة التحضيرية ليتم من خلاله معالجة خفقات التعليم العام الذي لا يعد خريجاته إلى التحول المفاجئ الذي يواجههن عند الالتحاق بالكلية سواء في نوعية المناهج وحجمها، أو في أساليب التعلم الذي يعتمد على شخصها بدرجة كاملة تقريبا، أو في العلاقة بينها والمعلم، أو في طرق التقويم الجامعي.

إجابة السؤال الأخير: ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟.

يتم في هذا الجزء عرض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسبة التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقد كانت هناك

استجابات كثيرة ومتنوعة ومتكررة مقدمة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد بلغ عدد الاستجابات لهذا الجزء من الدراسة (٤٧) بنسبة ٣٥٪ من أعضاء هيئة التدريس، و(١٣٥) بنسبة ٣٧٪ من الطالبات، وترى الباحثة أن ذلك يعكس تفاعل المشاركين في الدراسة مع موضوع البحث والرغبة الجادة في إيجاد حلول لمشكلة الدراسة. قامت الباحثة بتصنيف تلك المقترحات وفق خمسة محاور كالآتي:

١. مقترحات متعلقة بإدارة الجامعة:

– الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب وهو إتاحة الفرصة للطالبات اللاتي لن تسمح ظروفهن بالانتظام رغم حصولهن على معدلات عالية. حيث تكرر اقتراح إلغاء الانتساب الموسع لاعتباره عملية تعليمية غير مجدية من وجهة نظر كثير من الأعضاء؛ لأنها تنتج طالبات على مستوى ضعيف من العلم والمعرفة في التخصص، كما يرى آخرون أن الكلية خسرت كثيرا من جراء تشتت الاهتمام وتعدد المهام. وبمراجعة الباحثة للتقارير السنوية لكلية الآداب بالدمام للأعوام ١٤٢٠ – ١٤٢٨هـ يتضح الفرق الكبير بين نسبة التسرب للطالبات المنتسبات للأعوام قبل وبعد تطبيق الانتساب الموسع، حيث يمثل معدل التسرب قبل عام ١٤٢٣هـ ٥٠٪ ويصل إلى ٩٦٪ بعد ذلك، وهذا يدعم مقترح الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب المقدم من قبل الأعضاء.

– التوسع في الأقسام والكليات بالجامعة بهدف فتح المجال للدراسة في تخصصات حديثة ومتنوعة يتطلبها سوق العمل، منها القانون، والصحافة، والتعليم الخاص، ورياض الأطفال، والاقتصاد المنزلي، المحاسبة، والتسويق، إدارة أعمال، والتصميم الداخلي، ومجالات الإعلام والدعاية والإعلان، ومجالات الدعوة والإرشاد.

– استحداث عمادة مستقلة للانتساب يتبعها كادر إداري وتعليمي متفرغ للتدريس وخدمة المنتسبات والرد على استفساراتهن.

– استبدال سياسات القبول الحالية والأخذ بمرئيات مجالس الأقسام والكلية ووضع ضوابط لقبول المنتسبات: تحديد النسبة المئوية للقبول للحد من قبول الضعيفات المستوى غير قادرات على متطلبات الدراسة بالتخصصات المقدمة بالكلية، تحديد عدد المقبولات وعدم الفرض على الكلية قبول عدد غير مدروس ومتناسب مع الإمكانات المتوافرة حتى يتم التركيز عليهن علميا وتربوياً، وعقد امتحان قدرات لاختبار ملاءمة شخصية الطالبة واستعدادها لاستكمال متطلبات الدراسة الجامعية.

٢. مقترحات متعلقة بإدارة الكلية:

– التطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية للتعريف بالمستجدات في كل ما يخص خدمة الطالبة المنتسبة داخل الكلية وتقديم التسهيلات

للمشاركة فيها ووضع الحوافز المشجعة لها.

– **تفعيل التعليم الإلكتروني** (الويب سي تي المقدم بنظام جامعة الملك فيصل) بحيث يعرض المنهج بتوصيفه على الموقع، ويحدد موعدا ليلتقي عضو هيئة التدريس مع الطالبات بشكل أسبوعي وتحسب من الساعات المكتبية للأستاذ حيث يتم من خلالها التواصل مع الأستاذ والرد على استفسارات الطالبات.

– **التأكيد على تحفيز أعضاء هيئة التدريس** مادياً ومعنوياً، واحتساب الأعمال المتعلقة بالانتساب ضمن النصاب التدريسي.

– **استكمال التجهيزات المكتبية** لأعضاء الشبكة من أجل التواصل الفعال مع الطالبات.

٣. مقترحات متعلقة بإدارة الانتساب:

– **التواصل مع الجامعات الأخرى** التي تقدم الدراسة بنظام الانتساب للتعرف على خبراتهم وتجاربهم بهدف التطوير.

– **العمل على توحيد الخدمات للطالبات المنتظمات والمنتسبات** بهدف تحفيزهن ودعمهن لمواصلة الدراسة: تخصيص مكافأة شهرية لشراء المستلزمات التعليمية، تخصيص مكافأة مادية للمتميزات أكاديميا، توفير المواصلات، السماح بالدراسة الصيفية...

– **زيادة المحاضرات الإرشادية** بحيث تتراوح بين ٦ و ٨ محاضرات بالفصل الدراسي لضمان تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على محتويات المناهج، بهدف نقل الطالبة إلى الجو الأكاديمي وتشجيع الحوار العلمي مع الأستاذ.

– **عقد لقاءات للإرشاد الأكاديمي في بداية كل فصل دراسي** يتم من خلالها شرح لأنظمة الكلية وسياساتها الداخلية وحصر المشاكل وتبادل الأفكار والمقترحات، بالإضافة إلى تعريف الطالبة بواجباتها ومسؤولياتها وحقوقها كطالبة منتسبة.

– **إصدار دليل للمنتسبات** مع بداية قبولهن حيث يكون دليلاً ثابتاً ومصدراً للإجابة على استفسارات الطالبات وتساؤلاتهن المتكررة.

– **تخصيص لوحة إعلانية** للمنتسبات للإعلان عن المواعيد المهمة والأخبار والتعاميم الخاصة بهن والمتغيرة.

– **استحداث برامج لامنهجية تساهم في تعزيز انتماء الطالبة إلى الكلية حتى يكون مكانا محببا لها:** العمل على زيادة الاعتمادات المالية في صندوق الطالبات المخصصة للبرامج والأنشطة اللامنهجية، إنشاء رابطة للخريجات بحيث لا تنتهي علاقة الخريج بانتهاء دراسته وإنما يكون عضواً في جمعية الخريجين يعاونها ويتبرع لها ويدعو لخيرها.

٤. مقترحات متعلقة بإدارة القسم:

– **تقسيم طالبات المستوى الواحد إلى شعب عديدة** كما هو الحال مع المنتظمات بحيث لا يزيد معدل الطالب للأستاذ ٦٠ : ١.

– **زيادة المرشدات الأكاديميات** بحيث يتم

تكليف مرشدة لكل مستوى بدلا من كل قسم والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية.

– **تطوير الحقيبة الدراسية لتشمل**: التوصيف العام للمنهج، الساعات المكتبية، سلم توزيع الدرجات، المواعيد المهمة للطالبات من لقاءات ومحاضرات إرشادية وغيرها من مواعيد خاصة بأعمال القبول والتسجيل، المراجع الدراسية، شرح المحاضرات على cd.

– **تفعيل اللجان العلمية بالأقسام** للعمل على تطوير المناهج، حيث تكرر اقتراح تقليص عدد المواد والساعات الدراسية.

٥. مقترحات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

– **العدل في التعامل مع المنتسبات والمنتظمات** من حيث استقبالهن والرد على استفساراتهن وتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي.

– **تنويع أساليب تقييم المادة** حيث تكرر في ملاحظات الطالبات شعورهن بالضغط والتخوف من الامتحانات حيث إنها مصيرية ولا تقدم فرصاً لتعديل درجاتهن. وجاء هذا متوافقا مع (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) الذي أوضح أن أساليب التقويم تتخذ منحى قسريا يبث الرعب والخوف في نفوس الطالبات فيؤدي إلى الرسوب ومن ثم التسرب.

– **التزام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات الإرشادية والساعات المكتبية**. حيث تكررت ملاحظات الطالبات أن عدم وجود الأعضاء في الساعات المكتبية يسبب عزوفهن عن الاستفادة من تلك الخدمة التعليمية والإرشادية المهمة، في حين طالب بعض الأعضاء بإلغاء الساعات المكتبية المخصصة للمنتسبات لعدم مراجعتهن لهم في الفترة المحددة.

التوصيات

يحكم تقديم توصيات الدراسة عدة اعتبارات أبرزها؛ التنوع الكبير بالنسبة للعوامل التي تبين أنها تقف وراء تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، فضلا على أن كثيراً من تلك العوامل متداخلة أو متشابكة مع بعضها بعضاً. ولذلك وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في الحد من ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من الكليات والجامعات بشكل عام ومن كلية الآداب للبنات بالدمام بشكل خاص مقسمة حسب نطاق الصلاحيات الممنوحة للإدارات والأشخاص وذلك على النحو الآتي:

١. توصيات موجهة لإدارة الجامعة:

• إنشاء مركز للاعتماد الأكاديمي على مستوى الجامعة يرتبط مباشرة بمدير الجامعة؛ يعمل على تطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة المحلية والدولية على جميع كليات الجامعة، ووضع خطط تشغيلية واضحة بهدف حصول الكليات على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم

والاعتماد الأكاديمي.

- تكوين لجان علمية دائمة لتطوير المناهج والبرامج الجامعية على مستوى الجامعة تنبثق منها لجان فرعية قي كل كلية (اللجان العلمية بالأقسام) تعمل معا على إجراء دراسة فاحصة لواقع الكفاءة الداخلية للمناهج والمقررات الدراسية المقدمة في الكليات.

- استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة وحسن اختيارهم والعمل على توفير الأعداد اللازمة من وظائف المعيدين والمحاضرين لسد العجز القائم في الجامعة وفي كلية الآداب بالدمام بشكل خاص والعمل على إعداد أجيال جديدة من أعضاء هيئة التدريس.

٢. توصيات موجهة لعمادة القبول والتسجيل:

- إعادة النظر في القبول الموسع لآلاف الطالبات في نظام الانتساب مع وضع معايير تضمن قبول الطالبة في التخصص الذي يتوافق مع قدراتها ومهاراتها وميولها الدراسية.

- معالجة المشكلة من جذورها والعمل على سرعة افتتاح كليات وأقسام جديدة بالجامعة تضمن لخريجاتها دخول سوق العمل بكفاءة، على أن يعتمد ذلك التوسع على الأسس والمعايير التي تتبناها وزارة التعليم العالي في افتتاح كليات جديدة (الكثافة السكانية، تلبية احتياجات سوق العمل، مراعاة الطاقة الاستيعابية للجامعات الكبرى القريبة، حجم المجتمع الطلابي في التعليم العام، والموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها).

٣. توصيات مخصصة لإدارة الكلية:

- تطوير الخطة الإستراتيجية الخمسية للكلية بحيث يتم إدراج حل مشكلة الدراسة الحالية كأحد أهدافها الإستراتيجية.

- التطبيق الأمثل لمبادئ المحاسبية (الثواب والعقاب)، على أن يكون ذلك على أسس مدروسة وسياسات نظامية واضحة لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية المرتبطين بنظام الانتساب، وذلك من خلال اجتماعات عمومية دورية وكتيبات تشرح تلك المبادئ المحاسبية.

- استحداث مركز للإرشاد الأكاديمي مخصص للاهتمام بتصميم وتطبيق برنامج إرشاد أكاديمي متكامل ومترابط للطالبات المنتسبات. يبدأ البرنامج بمساعدة الطالبة على اختيار التخصص المناسب عند التحاقها بالكلية ومن ثم تعريفها بأنظمة الكلية وقوانينها، مرورا بتتبع حالة الطالبة الدراسية لتوجيهها وحل مشكلاتها الأكاديمية.

- إيجاد مركز إحصائي بالكلية يعنى بتتبع إحصاءات التسرب: على أن يكون هناك أسلوب موحد لجمع إحصاءات التسرب وتحليلها ليتم اكتشاف المتعثرات وتوجيههن للإرشاد الأكاديمي. كما يمكن أن تخدم تقارير المركز متخذي القرار بالجامعة عند وضع سياسات القبول لنظام الانتساب والتعاقد مع أعضاء هيئة تدريس، وافتتاح تخصصات جديدة وغيرها.

- عقد لقاءات دورية لإدارة الكلية في بداية

كل فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس والطالبات المنتسبات للتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجههن، على أن تتسم اللقاءات بالشفافية وتقبل الآراء والمقترحات من جميع الأطراف المشاركة. والعمل على نشر ثقافة سياسة الباب المفتوح بين المنسوبين من أعضاء هيئة تعليمية وإدارية وطالبات.

• إنشاء مكتبة تجارية بالكلية من مهامها توفير الكتب والمراجع الدراسية للطالبات المنتسبات في بداية كل فصل دراسي، مع اقتراح تطبيق نظام بيع الكتب المستخدمة للطالبات بأسعار مغرية. حيث تكرر في استجابات الطالبات صعوبة الحصول على الكتب والمراجع التي تخدم المقررات الدراسية.

• تعديل لائحة صندوق الطالبات والسماح للطالبة المنتسبة الاستفادة من خدمة الإعانات التي توفرها صندوق الطالبات لزميلاتها المنتظمات حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدني الوضع الاقتصادي لبعض الطالبات يؤدي إلى تسربهن من الكلية.

٤. توصيات موجهة لإدارة الانتساب بالكلية:

• التعاون مع الجهات الخارجية والداخلية في تقديم الدراسات إلى إدارة الكلية والجامعة لافتتاح التخصصات المناسبة لسوق العمل، إدخال نظام التعليم الموازي المدفوع الأجر ذي المحاضرات المسائية المنتظمة، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم عن بعد، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم المفتوح (تخصيص يوم دراسي بأجر للمنتسبات)، وغيرها من مقترحات جادة من شأنها تقديم حلول جذرية لنظام الانتساب الحالي.

• تغيير نظام امتحان الطالبة المنتسبة: حيث إن النظام الحالي يقتصر على امتحان واحد في نهاية الفصل وغالبا يكون أسئلة موضوعية فقط بهدف الحكم على استحقاق الطالبة للنقل للمستوى الأعلى دون الاهتمام بالتشخيص الفعلي لنوعية تعلم الطالبة، كما أنه لا يتابع تحصيل الطالبة أولا بأول بقصد تدارك المشاكل وعلاجها مع المرشد الأكاديمي وأستاذ المادة، ولهذا توصي الباحثة بإحداث تطوير في نظام الامتحان الحالي ليصبح نظام تقويم شاملا متنوعا ومتعددا يستخدم الامتحانات المقالية والموضوعية والشفهية والمشاريع والتقارير والعروض وغيرها من الأساليب التي تتناسب مع طبيعة كل مقرر بهدف مساعدة الطالبة للوصول إلى أقصى ما تسمح بها قدراتها وإمكاناتها ومن ثم الوصول إلى أحكام سليمة بالنسبة لتحصيلها العلمي. كما يوصى أن يكون النظام الجديد متفقاً عليه ومعلناً في الكلية والأقسام.

• متابعة الأقسام في التوزيع الجيد للجداول التدريسية بحيث يراعى فيه الجهد المضاعف لأعداد الطالبات المنتسبات واحتساب المادة التي تدرس للطالبة المنتسبة من ضمن النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وكذا تخصيص حوافز مالية.

• إصدار مطبوعات توضح اللوائح والأنظمة التي تجيب على تساؤلات الطالبات المنتسبات مع

توضيح الخدمات المقدمة بالكلية مع إصدار ملاحق فصلية لكل ما يستجد من قرارات وضوابط من مجلس الكلية في هذا الشأن.

• العمل على تطوير حقيبة المنتسبات بحيث يتم تفادي الملاحظات الواردة من مجتمع الدراسة في هذا الشأن: تأخر استلام الطالبات إلى الحقيبة الدراسية، وصعوبة التوصل للمراجع والكتب الدراسية المحددة، عدم وضوح المذكرات الدراسية المرفقة من حيث الطباعة والإخراج، مما يؤثر سلبا بطريقة مباشرة على تحصيل الطالبة الأكاديمي.

• تطوير الموقع الالكتروني للكلية الخاص بالانتساب بحيث يتم تحديث أهم الأخبار والتعاميم بشكل يومي وتخصيص مسؤولة تقوم بالرد على استفسارات الطالبات.

٥. توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

أكدت نتائج الدراسة الحالية ما ذكرته دراسات سابقة، وهو أن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية في جميع الجامعات؛ لذا فإن أي قصور في الأداء يؤدي مباشرة لقصور في الخدمات التعليمية المقدمة للطالبة، وبالتالي يكون عاملاً في التسرب والهدر التربوي الذي تعاني منه الكلية، ولهذا توصي الدراسة في هذا المجال بالآتي:

• الاهتمام بالإعداد الجيد للقاء المنتسبات الدوري لاسيما وأنه يمثل اللقاء الأساسي بين الطالبة والأستاذ، مع التوصية باستخدام وسائل الشرح المتنوعة والشيقة بالإضافة إلى تخصيص الوقت الكافي للحوار والمناقشة.

• التفاعل الإيجابي مع إدارة الكلية عند إعادة النظر في الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للمنتسبات حيث إن العامل الأساسي لنجاحها يعتمد على المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة لتطوير المناهج الدراسية، برامج الإرشاد الأكاديمي، ونظام الامتحانات المقترح، وإعداد حقيبة المنتسبات، اللقاءات والمحاضرات الإرشادية، تفعيل التقنيات الحديثة في التدريس وغيرها من خدمات تعليمية وتربوية مقدمة للمنتسبات.

• القيام بأبحاث ودراسات علمية في مجالات تخدم المنتسبات: آلية افتتاح تخصصات جديدة يتطلبها سوق العمل، دراسات اجتماعية ونفسية للقضاء على عدم الجدية والدافعية في الدراسة والشعور بالإحباط لدى الطالبات، وغيرها من الموضوعات التي تم اقتراح دراستها مسبقا في التوصيات الموجهة لإدارة الانتساب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مهني محمد. *الهدر التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١١هـ/١٩٩٠م.

إبراهيم، نهلة. *طرق وأدوات البحث الاجتماعي:*

دراسات نظرية وتطبيقية. ط١. مصر: مطبعة البحيرة، ٢٠٠٧م.

أبو حمادة، عبد الموجود عبد الله. «العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي – دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم». *المجلة العلمية للإدارة*. جامعة الملك سعود، المجلد ١، العدد (١)، (٢٠٠٦م)، ص ٤٩ – ٧٧.

التقرير السنوي لكلية الآداب للبنات بالدمام لعام. (١٨/١٩، ١٩/٢٠، ٢٠/٢١، ٢١/٢٢، ٢٢/٢٣، ٢٣/٢٤، ٢٤/٢٥، ٢٥/٢٦، ٢٦/٢٧، ٢٧/٢٨، ٢٨/٢٩هـ).

جودة، محفوظ. *التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام spss*. ط١. جامعة العلوم التطبيقية، ٢٠٠٨م.

الجيوشي، داليا فوزي؛ ومحبوب، منة الله. «مشاكل التعليم الجامعي في مصر». *مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار*. (٢٠٠٧م)، ص ٣ – ١٢. متوفر على الإنترنت:

(www.pollcenter.gov.eg)

الحامد، محمد بن معجب؛ العتيبي، بدر بن جويعد؛ زيادة، مصطفى عبد القادر؛ ومتولي، نبيل عبد الخالق. *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. ط١. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢م.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد. «ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين – العوامل والأسباب». *دراسات تربوية*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد (٩)، (٢٠٠٧م). متوفر على الإنترنت:

(www.uqu.edu.sa/page/ar/5394)

الخواجة، محمد ياسر. *العلوم الاجتماعية والتنمية البشرية: القضايا والمستقبل*. القاهرة: كلية الآداب طنطا، ٢٠٠٧م.

راشد، علي. *الجامعة والتدريس الجامعي*. ط١. جدة: دار الشروق، ٢٠٠٤م.

الرشيد، موضي خالد صالح. *عوامل الفاقد التعليمي بالدراسات العليا في جامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز*. رسالة ماجستير. غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٧/١٤١٨هـ.

الرئاسة العامة لتعليم البنات. *وكالة الرئاسة لكليات البنات: لائحة كليات البنات والقواعد التنظيمية الملحقة بها*. ط٢. السعودية: مطابع الخالد، ١٤٢١هـ.

السلطان، خالد بن صالح. «السياسات التعليمية المستقبلية للتعليم العالي». ورقة عمل مقدمة *لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ*، (١٤٢٢هـ). متوفر على الإنترنت:

(www.skfupm.com)

السلطان، خالد؛ دفوعة، صالح؛ المحتسب، حسني؛ سليمان، محمد؛ نجار، ممدوح؛ الضراب، أحمد؛ والعطاس، حسين. «إستراتيجية لخفض تعثر الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة المجلد ١٢، العدد (١)، (٢٠٠٨م)، ص ١٦٦ – ١٧٦.

سليمان، سعيد جميل. «الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي – تعليم الجماهير». *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*. العدد (٤٥)، (١٩٩٨م). متوفر على الإنترنت:

(repository.ksu.edu.sa)

الصائغ، عبد الرحمن بن أحمد. «التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية للتعليم». اللقاء السنوي الحادي عشر *للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، (٢٠٠٣م). متوفر في الإنترنت:

(www.gesten.org.sa)

______________، «تنمية القوى البشرية في قطاع التعليم العام». ورقة عمل مقدمة في *ندوة اقتصاديات التعليم*، وزارة المعارف، (١٤١٧هـ). متوفر على الإنترنت:

(faculty.ksu.edu.sa)

عبد السلام، عبد العظيم. *الفقد في التعليم الأساسي – دراسة حالة لمدينة أبو حمادة*. رسالة دكتوراه. غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٢م.

عبد القادر، علي عبد العزيز. «عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. العدد (٢٨)، (١٩٩٣م)، متوفر على الإنترنت:

(www.ksu.edu.sa/sites/Colleges)

العبد الله، منيره محمد. *الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. الرياض: دار أسامة، ٢٠٠٤م.

عجاوي، محمود. «الإهدار التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة». *مجلة كلية التربية*. جامعة الإمارات، المجلد ٨، العدد (٩)، (١٩٩٣م)، ص ٩٠ – ١١٨.

العكاشي، بشرى أحمد؛ والزبيدي، كامل علوان. «أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق». *مؤتمر التعثر الأكاديمي للطالب*، المسؤولية على من – المنضمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات العربية، جامعة الشارقة، (٢٠٠٦م)، متوفر على الإنترنت:

(www.arab–acrao.org/motamarat)

عيسان، صالحة عبدالله يوسف. «التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان». *الورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، (٢٠٠٦م)، ص ١ — ٢٥، متوفر على الإنترنت: (www.mohyssin.com)

الغامدي، حمدان أحمد؛ والغامدي، عبد الله مغرم. «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض». *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك سعود، السعودية، المجلد ٩، العدد (٢)، (١٩٩٧م)، ص ٢٢٣ — ٢٧٦.

القحطاني، سالم سعيد. «مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية لسعودية». *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين*، الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ٢ — ٤١. متوفر على الإنترنت: (www.mohyssin.com).

القرني، علي بن سعد. «العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة». *مركز البحوث التربوية*. كلية التربية — جامعة الملك سعود، الرياض، (١٩٩٤م)، ص ١ — ٧٠. متوفر على الإنترنت: (www.ksu.edu.sa/edr)

مبارك، عبد الحكيم موسى؛ الحارثي، زايد عجير؛ وكيس، عبيد عبد الله. «تقرير عن دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرتي الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس». *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. جامعة أم القرى، المجلد ١٢، العدد (١)، (٢٠٠٠م)، ص ١٦٦ — ١٧٦.

المحبوب، عبد الرحمن؛ والنعيم، عبد الرحمن. «أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة». *مركز بحوث كلية التربية*. جامعة الملك سعود، (٢٠٠٧م)، ص ٦ — ١٠٥.

مزعل، جمال؛ وصباح هرمز. «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل». *مجلة التربية والعلم*. العدد (٨٤)، (١٩٨٩م)، ص ٢٥٣ — ٣٨٤.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم العالي والبحث العلمي في دول الخليج العربي*. الرياض: مطابع مكتب التربية، ١٤٠٣هـ.

مناع، محمد السيد؛ وعزت، حمدي محمد. «تقويم علاقة مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل لمواجهة البطالة في المملكة العربية السعودية». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية نحو بناء مجتمع معرفي*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المجلد ١،

(٢٠٠٨)، ص ٣٠٥ – ٣٣٠.

منسي، حسن عمر شاكر. «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية». *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك سعود، المجلد ١٧ ، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٧ – ١٥٧.

المنيع، الجوهرة عبد الرحمن. *إستراتيجية مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه. كلية التربية للأقسام الأدبية، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

الهابس، عبد الله بن عبد العزيز. «الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب – دراسة تحليلية». *حولية كلية التربية* ، جامعة قطر، العدد (١٦)، (٢٠٠٠م)، ص ١٠٩ – ١٣٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Araque, Francisco; Roldan, Concepcion; Salguero, Alberto. «Factors Influencing University Drop Out Rates», Computer & Education, v53, (n3), (2009), p563 – 574.

Bethencourt, Jose Tomas; Cabrera, Lidia; Hernandez, Juan. «Psychological and Educational Variables in University Dropout», Electronic Journal of research in Education, v6, (n3), (2008), p 603 – 615.

Craig, Alfred; Ward, Cynthia. «Retention of Community College Students: Related Student and Institutional Characteristics», Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, v9,(n4),(2008), p505 – 517.

Fischbach, Rita. «Persistence among Full – Time Students at Illinois Central College», www.eric.ed.gov/ERICWEBPORTAL/HOME.PORTAL,(1990).

George, Werner. «Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multilevel Analysis Using Data from Konstanz Student Survey», Studies in Higher Education, v34,(n6),(2009), p647 – 661.

Harrison, Neil. «The Impact of Negative Experiences, Dissatisfaction and Attachment on First Year Undergraduate Withdrawal», Journal of Further and Higher Education, v30,(n4), (2006), p377 – 391.

Lasshbilli, Gerard; Gomez, Lucia. «Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain», Education Economics, v16,(n1),(2008), p89 – 105.

Park, Ji – Hye; Choi, Hee Jun. «Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning», Educational Technology & Society, v12,(n4),(2009), p207 – 217.

Tull,d.&Hawkins,d. "Marketing Research: Measurement and Method», Mcmillan Publishing Company, New York, (1993).

Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Dammam, from the Viewpoint of Faculty Members and Students

Maha Bakr Abdullah Bakr
Assistant professor in management and educational systems,
Faculty of Arts, University of Dammam
Dhahran, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:821, Postal Code:31261
E – mail: mbakr@ud.edu.sa
(Received 6/6/1430H; accepted for publication 5/4/1431H.)

Key Words: Affiliation Program, Dropout, Personal Factors, Administrative Factors, Program Factors.
Abstract: The objective of this study was to investigate the factors contributing to the high percentage of student dropout reaching 96.4% among students enrolled in the Affiliation Program offered by The College of Arts for Girls in Dammam since 1423H. The researcher designed a questionnaire to collect the needed data after testing its validity and reliability. The study sample consisted of a representative group of faculty members (133) and students (360).

The statistical analysis of the data indicated the factors affecting the dropout rate which were related to: student's personal and family issues, college administration, faculty members, academic advising services, and the academic curriculum. Faculty members have identified the following primary factors: the unavailability of modern specialization professions as required by the job market, the excessive number of students in classes, the imbalance between number of accepted students and college resources, and the lack of sincere efforts by students. In addition, students have identified the following factors: curriculum length, unavailability of modern specialization, and difficult evaluation methods. Also significant relationships and differences were noticed between some demographics variables and factors influencing dropouts.

Accordingly, the study introduced several recommendations which were addressed to decision makers at the upper administration level, college and departmental level, and faculty members.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١١٨٥-١٢٢٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية

[*] وائل عبد الرحمن التل ؛ [**] خالد محمد أبو القاسم

[*] أستاذ أصول التربية المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١١٤، الرمز ٤٥١٤٢

E – mail: Dr.wtal@yahoo.com

[**] أستاذ علوم السنة المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٠٦، الرمز ٤٥٩١١

E – mail: aa47bb@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: مفاهيم تربوية، التربية الجسمية، مبدأ المسؤولية، السنة النبوية، الطالب المعلم، جامعة جازان.

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية، وعلى درجة قدرة الطلاب أنفسهم على تصنيف هذه المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية، وعلى العوامل المؤثرة في ذلك. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة تكونت من (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية استنُبطت من السنّة النبوية، وطبّقت على عينة من (٢٦٨) طالباً معلماً. توصّل البحث إلى أن أفراد العينة يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً للتربية الجسمية، وأنهم يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم. كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة في معرفتهم المفاهيم تعزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح طلاب تخصص اللغة الإنجليزية، في حين لم تكن هناك فروق دالة لمعرفتهم المفاهيم تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي، أو لقدرتهم على تصنيف المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية ولتقديرات تحصيلهم الدراسي.

المقدّمة

ميّز الله تعالى الإنسان وكرّمه على غيره من الخلق، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلٗا﴾ [الإسراء: ٧٠]، وقد كلّفه مقابل هذا التمييز والتكريم تكاليف كثيرة ومسؤولية عظيمة؛ فكلّفه مسؤولية

الخلافة في الأرض، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: ٣٠]، تلك المسؤولية التي أبت سائر المخلوقات أن تحملها وأشفقت من حملها، قال تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [الأحزاب: ٧٢]. وقد زوّده بأدوات التكليف كلها؛ حيث زوّده بالقدرة على التمييز والإرادة وحرية الاختيار، قال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: ٧٨]، وجعله مسئولاً عنها، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ [الإسراء: ٣٦]، ومجزيّاً عليها يوم القيامة، قال تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة: ٧ – ٨]. كما زوّده بالقابلية للتعلّم، قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة: ٣١]، وبالاستطاعة، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي ٱلْأَرْضِ قَالُوٓاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا فَأُوْلَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ۝٩٧ إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ لَا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلَا يَهْتَدُونَ سَبِيلًا ۝٩٨ فَأُوْلَٰٓئِكَ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ [النساء: ٩٧ – ٩٩].

لذلك فقد حرصت التربية الإسلامية على تهيئة الإنسان لمهمة هذه الخلافة تهيئة مثالية من خلال تربية مكوّنات طبيعته الأساسية تربية شاملة تمتزج فيها كلها بكيان واحد، وتربية متكاملة يتكامل كل مكوّن منها مع الآخر ويؤثّر فيه، وتربية متوازنة تتوازن فيها هذه المكونات لإحداث التوازن بين الماديات والمعنويات، وبين الضروريات والرغبات، وبين الواقع والخيال، وبين الإيمان بالمحسوس والإيمان بالغيب، وبين النزعة الفردية والنزعة الجماعية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ﴾ [القصص: ٧٧]، وتربية إيجابية تتحول بها هذه المكونات إلى طاقة في الإنسان يكون معها قوة موجبة فاعلة يسيطر بها على القوى المادية ويوظّفها في عمارة الأرض، ويغيّر الله تعالى عن طريقها واقعَ البشر إلى واقعٍ يقوم على منهج الله تعالى بغير طغيان (را: قطب، ١٤٠٩ – ١٩٨٩؛ والحمادي، ١٤٠٧ – ١٩٨٧)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُواْ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزْقِهِۦ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [المُلك: ١٥]. كلّ ذلك حسب قدرة كل إنسان واستطاعته، قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ [البقرة: ٢٨٦].

ومكوّنات الطبيعة الإنسانية، هي: القلب، والعقل، والروح، والجسم (را: الجوزو، ١٤٠٠ – ١٩٨٠؛ الشيباني، ١٤٠٥ – ١٩٨٥؛ قطب، ١٤٠٩ – ١٩٨٩؛ الزنتاني، ١٤١٣ – ١٩٩٣؛ أبو العينين، ١٤١٨ – ١٩٩٨)، وكل منها قوة حيوية تدل على الذات الإنسانية في حالة من حالاتها (أبو العينين، ١٤١٨ – ١٩٩٨). فأما القلب فهو قلبان: قلب مؤمن

أحب الإيمان وتزين به، وقلب مريض يشك ويرتاب ويزيغ عن الحق والهدى. والقلب مستقر الإيمان والعلوم والمعارف الراسخة، وأداة للمعرفة وكشف الحقائق (ابن قيم الجوزية، ١٤١٠ – ١٩٩٠). واهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (حجازي، ١٤١٧ – ١٩٩٧؛ والصقري، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧؛ والشهري، ١٤٣٠ – ٢٠٠٩).

وأما العقل فهو عقلان: عقلٌ إرادي مكتسب، وعقل علمي غرزي. والعقل أداة كمال المعرفة والحكم على الشرائع والعقائد والأحكام والتكاليف والأوامر والنواهي، والتمييز بين الحق والباطل والخير والشر، وفهم الحقائق ووعيها، وضبط النفس وحبسها عن الهوى، وحبس صاحبها عن التورط في المهالك (الماوردي، ١٤١٣ – ١٩٩٣). وقد اهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (ميمني، ١٤٠٦ – ١٩٨٦؛ وقليوبي، ١٤٢٥ – ٢٠٠٤؛ وهندي، ١٤٢٩ – ٢٠٠٨؛ وأسرة، ١٤٣٠ – ٢٠٠٩).

وأما الروح فلها حالان: حالٌ إيماني تكون فيه زكية علوية محقّة تنعم بالاعتقادات الصحيحة وتنفع صاحبها في الدين والدنيا، وحال شيطاني نسبته إلى شرك أو فجور تخرج صاحبها عن حكم الكتاب وما جاء به الرسول – صلى الله عليه وسلم – وتردي بصاحبها (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٢ – ١٩٨٢). وقد اهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (الغامدي، ١٤١٣ – ١٩٩٣؛ وأبو صيام، ١٤١٤ – ١٩٩٤؛ والطريف، ١٤٢٩ – ٢٠٠٨).

وأما المكون الرابع فهو مكون الجسم: وهو يتكون من مكوّنين اثنين مكوّن داخلي (طاقة، ودوافع)، ومكوّن خارجي (حواس، وجوارح، وبدن). والجسم بهذين المكوّنين دليل واضح على حركية التربية الإسلامية؛ فكما أنها تربية تهدف إلى بناء الإنسان من داخل ذاته بناءً متيناً يقينياً، فإنها تهدف أيضاً إلى أن تكون حركته ممارسة فعلية تطبيقية تتصل بهذا اليقين وليست حركة اضطراب وتقلّب أو تقليد، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ﴾ [الحُجُرات: ١٥]. لذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية اهتماماً واضحاً بجميع مناشط الإنسان، سواء تلك التي ترتبط بعلاقته مع ربّه من حيث الإيمان الراسخ والاعتقاد الجازم واتّباع كل ما أمر به واجتناب كل ما نهى عنه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع غيره من حيث التعاون مع الأفراد والجماعات في المجتمع، والبذل والعطاء في سبيل تطوّره وتنميته والمحافظة على ما فيه من قيم روحية ومادية حميدة، وخدمة الإنسانية بتحقيق أهدافها النبيلة وعدم معاداتها. أم تلك المناشط التي ترتبط بعلاقته مع نفسه من حيث تربية حواسه وجوارحه وبدنه وطاقاته ودوافعه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع الكون من حيث توظيف طاقاته وقدراته

ومواهبه لعمارة الكون واستغلال ما فيه لترقية الحياة وتنميتها (را: عميرة، ١٤٠١ – ١٩٨١؛ وأبو العينين، د.ت). وفي الوقت نفسه، قرّرت التربية الإسلامية مسؤولية الإنسان عن كل هذه المناشط وما يتعلّق بها، ومن ذلك قول رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «لن تزول قدما عبدٍ يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع: عن عمره فيم أفناه، وعن علمه ما فعل فيه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» (الترمذي، ١٣٩٥ – ١٩٧٥، ٦١٢/٥، رقم ٢٤١٧). لذلك، فقد رأى الباحثان أهمية تحديد مفاهيم التربية الجسمية تحديداً منهجياً دقيقاً، والعمل على تصنيفها بطريقة علمية منظّمة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تحددت مشكلة البحث بالسؤالين الرئيسين التاليين:

- ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية؟

- ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

يجيب الباحثان عن هذين السؤالين الرئيسين من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟

السؤال الرابع: ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في تمكنه من الإجابة عن أسئلته، بالإضافة إلى:

– إنه البحث الوحيد، بحدود علم الباحثين، الذي تمكّن من استنباط مفاهيم التربية الجسمية من السنّة النبوية، وكذلك تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

– يتوقع أن تفيد نتائج البحث أفراد العينة في التعرّف على مستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية، ممّا يمكّنهم من التنبّه إليها في ممارساتهم.

– يتوقع أن تفيد نتائج البحث وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم ولجنة الخطط الدراسية والمناهج العلمية في كلية التربية بجامعة جازان في التنبّه إلى أهمية توظيف مفاهيم التربية الجسميّة في الكتب المدرسية والمقررات الدراسية ذات الصلة، وإحداث التوازن المعرفي فيها بين مكونات الطبيعة الإنسانية: القلب، والعقل، والروح، والجسم.

– تقديم أداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتوقع أن تفيد في إجراء بحوث تربوية أخرى ذات صلة.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة.

– التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء المحددات الثلاثة التالية:

– عينة البحث: هي الطلاب المعلمون في جامعة جازان الذين بمستوى السنة الرابعة، وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية، وكانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م).

– أداة البحث: هي من إعداد الباحثين لتقيس

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

– **كتب السنّة**: هي الكتب المسندة المشهورة التي اهتمت بذكر أقوال وأفعال النبي – صلى الله عليه وسلم – ورجع إليها الباحثان في استنباط مفاهيم التربية الجسمية، وهي: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وصحيح ابن حبان، ومسند الإمام أحمد، وسنن ابن ماجة، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، ومسند أبي يعلى الموصلي.

مصطلحات البحث:

يعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

– **المستوى**: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر المجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق.

– **الدرجة**: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر المجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات يُمثّل كل خيار منها أحد مجالات مبدأ المسؤولية: المسؤولية الفردية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الوظيفية.

– **المعرفة**: هي النتاج التعليمي التعلّمي الذي تمكّن الطلاب المعلمون في جامعة جازان من اكتسابه بعد دراستهم جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية. ويمكن الكشف عن بعض جوانب هذا النتاج من خلال التعرّف إلى مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها هؤلاء الطلاب بدرجة كبيرة.

– **الطالب المعلم**: هو الطالب الذي يدرس أحد التخصصات الدراسية المعتمدة في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان التي يُعَدُّ الطلاب فيها لمهنة التدريس.

– **جامعة جازان**: إحدى الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، والوحيدة بمنطقة جازان الواقعة جنوب غرب المملكة، وتضمّ حالياً ثماني كليات للبنين وست كليات للبنات، ويبلغ عدد الطلبة فيها حوالي (٢٠,٠٠٠) طالبٍ وطالبةٍ.

– **مفاهيم التربية الجسميّة**: هي المضامين الحركية الواردة في أقوال وأفعال النبي – صلى الله عليه وسلم – التي توجّه الفرد إلى اتباعها في ممارساته تجاه النفس والمجتمع والوظيفة.

– **القدرة على التصنيف**: هي إدراك الطلاب المعلمين في جامعة جازان وتمييزهم للسمة العامة التي يتصف بها كل مفهوم من مفاهيم التربية الجسمية

المستنبطة من السنة النبوية وتحديدها في أحد مجالات مبدأ المسؤولية.

– **مبدأ المسؤولية:** هو أحد مبادئ التربية الإسلامية الذي يشير إلى تحمّل الفرد التبعات المترتبة على ممارساته القولية والفعلية. وقد تحدّدت في هذا البحث بالأقوال والأفعال تجاه النفس والمجتمع والوظيفة التي استنبطت من السنّة النبوية.

الدراسات السابقة

بالرغم من الأهمية التي توليها التربية الإسلامية لتربية الجسم، إلا أن الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع تُعدّ قليلة جداً، حيث لم يعثر الباحثان، بحدود بحثهما وتقصيهما، إلا على أربع دراسات؛ فقد قامت أبو إسحق (١٤٠٨ – ١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى بيان ما اشتمل عليه كتاب «الطب النبوي» لابن قيم الجوزية من توجيهات نبوية في تربية النشء فيما يتعلق بالناحية الجسمية. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل نصوص الكتاب وبيان القواعد التي تسهم في تربية النشء من الناحية الجسمية. بيّنت نتائج الدراسة اهتمام كتاب الطب النبوي بتوجيه الفرد إلى العناية بنوعية الغذاء حرصاً على تكامل العناصر الغذائية التي يحتاج إليها في بناء جسمه ووقايته من الأمراض، وإلى تحقيق مطالبه الجنسية وإشباعها وفق الأسس التي حددها الإسلام، وإلى عدم إكراه المرضى على الطعام والشراب. كما بينت هذه النتائج حرص السنة النبوية على توجيه الفرد إلى ضرورة العناية بنظافة البدن والملبس والمسكن لما لها من أثر كبير في وقايته من الأمراض.

وقام القرشي (١٤١٣ – ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن جوانب تربية النبي – صلى الله عليه وسلم – لأصحابه في الكتاب والسنة. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب السنة النبوية. بيّنت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتربية الجسم منهج الرسول – صلى الله عليه وسلم – في تربية أصحابه على حفظ الجسم وذلك من خلال بيان أهمية حفظ الجسم والاهتمام به ووقايته والمحافظة على سلامته كونه مبعث الطاقة والقوة لحمل التكاليف الربانية التي كلّف بها الإنسان في الحياة الدنيا. كما بيّنت هذه النتائج الطرق التي استخدمها – صلى الله عليه وسلم – في تربية أصحابه على حفظ الجسم، وهي: التغذية المتكاملة المتوازنة، ونظافة الجسم، والرياضة البدنية، والوقاية، والعلاج الطبي.

وقام موسى (١٤١٣ – ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تحديد المسؤولية الجسدية في الإسلام. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب التفسير وكتب السنة النبوية. بيّنت نتائج الدراسة أن الجسد البشري مكرّم بتكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان، فشرع له ما يحفظه

كتحريم الانتحار والتحذير من إيلامه، ووضع عقوبات رادعة كتشريع القصاص ودية الأعضاء، واستجاب لمتطلباته الفطرية. كما بيّنت هذه النتائج أن الإسلام حدد مسؤولية الأسرة عن الجسد، وذلك من حيث حسن اختيار الزوجين، وحفظ الجنين في بطن أمه، والإرضاع، والحضانة، والرعاية الصحية، وتأمين سلامة المنزل ودرء الخطر عنه. وحدد مسؤولية المجتمع عن الجسد، وذلك من حيث حفظه بالتربية الصحيحة، والحفاظ على البيئة، وإقامة الحدود الشرعية.

وقام الشهري (١٤٢٠ – ٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تحديد المقومات الرئيسة للتربية الجسمية في الإسلام، وإلى التعرف على مدى توافر وتطبيق هذه المقومات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة في ضوء عدد من المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة استبانة بلغت فقراتها (٨٣) فقرة توزعت على ستة مجالات، وطبّقت على عينة تكونت من (٤٢٦) طالباً. بيّنت نتائج الدراسة أن مقومات التربية الجسمية في الإسلام تتمثل في (٦) مقومات هي: التغذية الصحية، والنظافة الوقائية، والتداوي والعلاج، والنوم والراحة، والتربية البدنية والأنشطة الرياضية، والعادات الصحية. وأن هذه المقومات متوافرة لدى أفراد العينة بدرجة عالية، لكن هذا التوافر جاء متفاوتاً بين مقوم وآخر، أعلاه المقوم الثاني «النظافة الوقائية» وأدناه المقوم الخامس «التربية البدنية والأنشطة الرياضية». كما بيّنت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تعزى إلى متغير موقع المدرسة لصالح الطلاب في المدارس داخل المدينة وإلى متغير نوع المبنى المدرسي لصالح الطلاب في المدارس التي لها مبانٍ حكومية. في حين بيّنت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تعزى إلى مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم.

بمقارنة البحث الحالي بالدراسات السابقة تبين ما يلي:

– اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠ – ٢٠٠٠) في أنهما أجريا بالبيئة السعودية، لكنهما اختلفا في الحدود المكانية، حيث كانت حدود دراسة الشهري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، في حين كانت حدود البحث الحالي جامعة جازان. واختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الحدود الزمانية، حيث أجريت آخر الدراسات السابقة عام (١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م).

– اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠ – ٢٠٠٠) في أنهما الوحيدان اللذان تم تطبيقهما ميدانياً.

– انفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن أفراد عينته كانوا بمستوى التعليم الجامعي والذين تمثلوا بالطلاب في الأقسام التي تُعِدُّ لمهنة التدريس بكليات التربية والعلوم والحاسب الآلي ونظم المعلومات والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان.

– انفرد البحث الحالي في أن فقرات أداته كلها مستنبطة من السنّة النبوية، وفي مجالات الأداة ومنهج تصنيف فقراتها.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التاريخي والمنهج الوصفي كونهما من أكثر مناهج البحث ملاءمة لطبيعته، وقد تمثلت الإفادة منهما في الجوانب التالية:

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية في أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الواردة بكتب السنّة المسندة المشهورة.

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان.

– التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث الحالي من (٢٦٨) طالباً معلماً في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان، التي تُعِدُّ الطلاب فيها لمهنة التدريس، أي ما نسبته (٦٥٪) تقريباً من مجموع الطلاب المعلمين الذين بمستوى السنة الرابعة وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية والبالغ عددهم (٤١٧) طالباً معلماً كانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م)، وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بالطريقة العشوائية، وتوزعت حسب متغيرات البحث كما في جدول (١):

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

المتغير	التخصص الدراسي						تقدير التحصيل الدراسي				المجموع
	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	دراسات قرآنية	لغة عربية	لغة إنجليزية	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
العدد	٦٤	٥٢	٤٥	٢٤	٦٩	١٤	١٨	١٣٤	١٠٧	٩	٢٦٨

أداة البحث:

استخدم البحث الحالي استبانة أعدّها الباحثان وفق الخطوات التالية:

- حصر أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – المتضمنة توجيهات حركية وترتبط بتربية مكون الجسم.
- تحديد المفهوم أو المفاهيم التي يتضمنها كل قول أو فعل لرسول الله – صلى الله عليه وسلم –.
- استبعاد كل مفهوم من المفاهيم المستنبطة من أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – إذا كان له ارتباط أكثر وضوحاً بأحد مكوّنات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى: القلب، والعقل، والروح. وذلك في ضوء نتائج الصدق الظاهري للأداة.
- انتقاء دليل واحد من بين مجموع أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على كل مفهوم من المفاهيم، إلا إذا اشتمل المفهوم الرئيس على مفاهيم فرعية تدخل فيه.
- إذا كان دليل المفهوم قد ورد في الصحيحين أو في أحدهما وفي كتب السنة الأخرى فقد اقتُصر الاستدلال على ما ورد في الصحيحين أو في أحدهما.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة، كل فقرة منها تمثّل مفهوماً من مفاهيم التربية الجسمية، وتوزعت في ضوء مبدأ المسؤولية إلى ثلاثة مجالات:

- مجال المسؤولية الفردية، وتكوّن من (٣٩) مفهوماً تمثّلت في الفقرات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦٣، ٦٨، ٧٠، ٧٢، ٧٤.
- مجال المسؤولية الاجتماعية، وتكوّن من (٢٧) مفهوماً تمثلت في الفقرات: ٣، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٦، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٧، ٧١، ٧٣.
- مجال المسؤولية الوظيفية، وتكوّن من (٨) مفاهيم تمثلت في الفقرات: ٢، ١٥، ٣٦، ٥٤، ٦٠، ٦١، ٦٦، ٦٩.

نُظّمت هذه الاستبانة في جزأين، اشتمل الجزء الأول على هدف البحث وطبيعته وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة والمعلومات اللازمة عن أفراد العينة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية الذي أعدّه الباحثان لقياس مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان هذه المفاهيم، حيث يجيب أفراد العينة في الخيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يمين الفقرات، والتي خُصِّصَ كل منها لإجابة محدّدة من بين هذه الخيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق. كما اشتمل الجزء الثاني على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في

ضوء مبدأ المسؤولية الذي أعدّه الباحثان لقياس درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف هذه المفاهيم، حيث يجيب أفراد العينة في الخيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يسار الفقرات، والتي خُصِّصَ كل منها لمجال من المجالات الثلاثة لمبدأ المسؤولية: المسؤولية الفردية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الوظيفية.

صدق الأداة:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال التحقق من دقة استنباط مفاهيم التربية الجسمية من أقوال وأفعال رسول الله — صلى الله عليه وسلم —، وذلك من خلال العودة إلى ستة من شروح كتب السنّة النبوية التي وردت فيها المفاهيم المستنبطة، وهي: فتح الباري بشرح صحيح البخاري (١٤٢٥ — ٢٠٠٤)، وشرح صحيح مسلم (١٤٢٧ — ٢٠٠٦)، وشرح سنن ابن ماجة (د.ت)، وعون المعبود شرح سنن أبي داود (١٤١٨ — ١٩٩٨)، وتحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي (١٤٢٥ — ٢٠٠٤)، وشرح السيوطي لسنن النسائي (١٤١٥ — ١٩٩٥). كما تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال تقديمها في صورتها الأولية التي تكونت من (٩٧) مفهوماً مقرونة بأدلتها إلى (١٢) اثني عشر محكماً متخصصاً في أصول التربية والسنة وعلومها والقياس والتقويم: ستة منهم في جامعة جازان بالسعودية، وستة في جامعة اليرموك بالأردن، من ذوي الخبرة والكفاءة، وذلك بهدف التعرف على آرائهم ومقترحاتهم في أداة البحث من حيث دقة الاستنباط، ودقة التصنيف، ووضوح الفقرة ودقة صياغتها، وانتماء كل فقرة للمجال الذي صنفت فيه. وقد أخذ الباحثان بتعديلات المحكمين والتي تمثلت بدمج (١٨) مفهوماً، وحذف (٧) مفاهيم لارتباطها أكثر بأحد مكوّنات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى العقل والقلب والروح، وإعادة صياغة مفهومين مركبين ليكونا (٤) مفاهيم. وقد اعتبر اتفاق (٨٥٪) من المحكمين على صلاحية الفقرة شرطاً لاعتمادها. لتتكون الأداة بذلك في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول (٢):

الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول	—	٠,٨٠٩ *	٠,٦٦٠ *	٠,٩٦٤ *
الثاني		—	٠,٦٤٥ *	٠,٩٢٤ *
الثالث			—	٠,٧٥٨ *

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣). قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول	–	٠,٧٦٥ *	٠,٧٧٤ *	٠,٨١٥ *
الثاني		–	٠,٧٨٦ *	٠,٨١٠ *
الثالث			–	٠,٧٩١ *

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا–كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٤):

الجدول رقم (٤). قيم معامل ألفا – كرونباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وللدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا – كرونباخ
١	المفاهيم الجسمية الفردية	٣٩	٠,٨٩٨٦
٢	المفاهيم الجسمية الاجتماعية	٢٧	٠,٨٧١١
٣	المفاهيم الجسمية الوظيفية	٨	٠,٨٤٧٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٩٤٠٤

يتضح من جدول (٤) أن مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوّة.

وللتحقق من ثبات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا – كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٥):

الجدول رقم (٥). قيم معامل ألفا – كرونباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية وللدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا – كرونباخ
١	مفاهيم المسؤولية الفردية	٣٩	٠,٨٢٤٢
٢	مفاهيم المسؤولية الاجتماعية	٢٧	٠,٧٣٨٩
٣	مفاهيم المسؤولية الوظيفية	٨	٠,٧٢٩٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٨٦٩٩

يتضح من جدول (٥) أن مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.

تصميم البحث

متغيرات البحث:

تكون البحث الحالي من متغيرين مستقلين ومتغيرين تابعين، وذلك كما يلي:

١. المتغيران المستقلان، وهما:

- التخصص الدراسي: وله ستة مستويات: العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي، والدراسات القرآنية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

- تقدير التحصيل الدراسي: وله أربعة مستويات: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول.

٢. المتغيران التابعان، وهما:

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لمستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية.

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لدرجة قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

جمع بيانات البحث:

جُمعت بيانات البحث الحالي من الطلاب المعلمين أفراد العينة أثناء تواجدهم في القاعات الدراسية خلال الفترة ٢٥ – ١٤٢٩/١٠/٢٩هـ (٢٥ – ٢٩/ ١٠/ ٢٠٠٨م) من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م)، وذلك بالتعاون مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت في البحث الحالي المعالجات الإحصائية التالية:

- الوزن النسبي للتكرارات للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (١,٧٥ – ٣) معرفة بدرجة كبيرة، و(١ – ١,٧٤) معرفة بدرجة متوسطة، (أقل من ١) معرفة بدرجة قليلة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية وفقاً لمتغيرات البحث. وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لمتغيرات البحث.

- التكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بدرجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبويّة في ضوء مبدأ المسؤولية. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (أكثر من ٦٦,٦) قدرة بدرجة كبيرة، و(٣٣,٣ –

٦٦،٦) قدرة بدرجة متوسطة، (أقل من ٣٣،٣) قدرة بدرجة قليلة.

- المقارنات البعدية باستخدام طريقة شفيه (Scheffe) للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج الوزن النسبي لتكرارات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحثان لقياس مستوى معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية، وجدول (٦) يوضح مفاهيم التربية الجسمية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة من بين هذه المفاهيم:

الجدول رقم (٦). الوزن النسبي لتكرارات إجابات أفراد العينة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية والتي يعرفونها بدرجة كبيرة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	فردي	٢،٣٥	١
١٥	اجتناب العجز والكسل	وظيفي	٢،٢٦	٢
٢٤	اجتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	فردي	٢،١٣	٣
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	فردي	٢،١٢	٤
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	فردي	٢،١٠	٥
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	فردي	٢،٠٢	٦
٦١	الكسب من عمل اليد	وظيفي	٢،٠٢	٦
٧٤	وقاية النفس من الأمراض	فردي	١،٩٧	٨
٥٣	ستر العورة	فردي	١،٩٦	٩
٢	إتقان العمل	وظيفي	١،٨٨	١٠
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	اجتماعي	١،٨٨	١٠
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	فردي	١،٨٧	١٢
٤٢	التطهر حكماً	فردي	١،٨٥	١٣
٥٤	السعي في طلب الرزق	وظيفي	١،٨٥	١٣
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	فردي	١،٨٥	١٣
٣٦	البكور في الخروج للعمل	وظيفي	١،٨٤	١٦
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	وظيفي	١،٨٤	١٦

تابع. الجدول رقم (٦).

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	فردي	١,٨٣	١٨
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به	فردي	١,٨٢	١٩
٦٢	كف الأذى	اجتماعي	١,٨٢	١٩
٤٩	حفظ الفرج	فردي	١,٨١	٢١
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	وظيفي	١,٨١	٢١
١٦	اجتناب اللمس الحرام	فردي	١,٧٩	٢٣
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	اجتماعي	١,٧٩	٢٣
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	فردي	١,٧٨	٢٥
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال	فردي	١,٧٦	٢٦
٤٥	الحرص على علاج الشهوة الجنسية	فردي	١,٧٦	٢٦
٦٧	المحافظة على النسل	اجتماعي	١,٧٥	٢٨

يشير جدول (٦) إلى أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية، وعلى النحو التالي:

- (١٧) مفهوماً جسمياً فردياً، أي ما نسبته (٦١٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٤٤٪) تقريباً من المفاهيم الفردية ككل.
- (٤) مفاهيم جسمية اجتماعية، أي ما نسبته (١٤٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(١٥٪) تقريباً من المفاهيم الاجتماعية ككل.
- (٧) مفاهيم جسمية وظيفية، أي ما نسبته (٢٥٪) من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٨٨٪) تقريباً من المفاهيم الوظيفية ككل.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تراكم النتاج المعرفي لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان يصنّف المفاهيم الـ (٢٨) بوضوح على أنها مفاهيم للتربية الجسمية. لكن النتاج المعرفي هذا لدى الطلاب أنفسهم قد يصنّف بقية المفاهيم على أنها مفاهيم ترتبط بالمكونات الأخرى: القلب والعقل والروح، مما أدى إلى ضعف وضوح التصوّر الذهني المتعلق بارتباط هذه المفاهيم بمكون الجسم لديهم. وهذا قد يُشير إلى تقصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية من حيث اهتمامها بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية.

أما فيما يتعلق بالتفاوت في نسبة معرفة المفاهيم وفق مجالاتها فيمكن أن يعزى ذلك إلى تقصير المعلم أو عضو هيئة التدريس في القيام بتوضيح الخصائص المميزة للمفاهيم المضمّنة في الكتب المدرسية أو في المقررات الدراسية وبيان طبيعتها الحركية، حتى صار الطلاب يعرفون أن هذه المفاهيم هي واجبة الاعتقاد أو الإيمان بها أكثر من إدراكهم للعلاقة الارتباطية بين

الاعتقاد أو الإيمان بهذه المفاهيم وممارستها، خاصة المفاهيم الاجتماعية التي لا يعرف الطلاب منها بدرجة كبيرة سوى أربعة مفاهيم فقط من بين (٢٧) مفهوماً جسمياً اجتماعياً؛ فحركية التربية الإسلامية تعني الممارسة الفعلية التطبيقية للاعتقاد أو للإيمان في المناشط كلها ومنها تلك التي ترتبط بعلاقة الإنسان مع غيره.

أما فيما يتعلق بضعف نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الاجتماعية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والوظيفية فقد يُشير ذلك إلى قيام المعلم أو عضو هيئة التدريس بتحفيز الطلاب على الارتقاء بأنفسهم وعلى التطلّع إلى مستقبلهم الوظيفي والنهوض بأدواره المهنية بدرجة أكبر من تحفيزهم على الاهتمام بعلاقاتهم الاجتماعية. وهذا أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات ومستوى العناية بها لدى الطلاب المعلمين، وانخفاض مستوى اهتمامهم وعنايتهم بالتواصل الاجتماعي وممارسة أنشطته. مما ينبئ بحصول مشكلات سلوكية قد تقع لهم عند تفاعلهم مع الآخرين من جهة، وتأثّر اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم من جهة أخرى. كما أنهم بذلك قد يفتقدون إلى التوجيه الذي يمكّنهم من التمييز بين الصواب والخطأ، ومن القدرة على الحكم على تصرفات الآخرين وسلوكياتهم (الخرابشة، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧). وهذا يشير إلى انخفاض المهارات الاجتماعية لديهم. مما يعني انخفاض القدرة على التعامل الجيد والفعّال مع الآخرين (Dulewics and Higgs, 1999). كما يشير إلى انخفاض الذكاء الاجتماعي لديهم. مما يعني صعوبة التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بسهولة ويسر (Fitness, 2001). وقد أكّد جولمان (Goleman, 2000) أن انخفاض المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليس في صالح تفكيره أو نجاحه في تفاعلاته المهنية أو اتزانه الاجتماعي، ويجعله يستغرق في القلق غير راضٍ عن نفسه وعن الآخرين وعن مجتمعه، وتكون قدرته على الالتزام بالقضايا وتحمّل المسؤولية ضعيفة.

أما فيما يتعلق بارتفاع نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الوظيفية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والاجتماعية فقد يُشير ذلك إلى حالة من القلق والخوف من المستقبل لديهم. حيث أكّد المحاميد والسفاسفه (١٤٢٨ – ٢٠٠٧) أن أهم العوامل المرتبطة بالقلق هو سعي الفرد إلى إيجاد مغزى لحياته أو هدف محدد لوجوده.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٧):

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم	٦٤	١٨,٦٦	١٢,١٩٨
الرياضيات	٥٢	٢٠,٥٠	١٣,٤٨٦
الحاسب الآلي	٤٥	١٦,٠٧	٩,٧٧٨
الدراسات القرآنية	٢٤	٢١,٠٤	١٣,٣٣٧
اللغة العربية	٦٩	٢٠,٩٣	١٦,٤١٨
اللغة الإنجليزية	١٤	٣٠,٣٦	١٥,٩٥٥

يلاحظ من النتائج في جدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٤١١,٩١٩	٥	٤٨٢,٣٨٤	٢,٦٠١ *	٠,٠٢٦
داخل المجموعات	٤٨٥٨٥,٠٤٧	٢٦٢	١٨٥,٤٣٩		
الكلي	٥٠٩٩٦,٩٦٦	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٢,٦٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شفيه (Scheffe)، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٩):

الجدول رقم (٩). نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة (شفيه) لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	الدراسات القرآنية	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
العلوم	–	– ١,٨٤	٢,٥٩	– ٢,٣٩	– ٢,٢٧	– ١١,٧٠ *
الرياضيات		–	٤,٤٣	– ٠,٥٤	– ٠,٤٣	– ٩,٨٦
الحاسب الآلي			–	– ٤,٩٨	– ٤,٨٦	– ١٤,٢٩ *
الدراسات القرآنية				–	٠،١١	– ٩,٣٢
اللغة العربية					–	– ٩,٤٣
اللغة الإنجليزية						–

يتبيّن من نتائج المقارنات البعدية في جدول (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً كانت بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص العلوم) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وبين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص الحاسب الآلي) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وقد جاءت لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية. في حين يتبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند إجراء المقارنات بين بقية المتوسطات.

هذه النتيجة تعني أن مفاهيم التربية الجسمية بوجه عام كانت أكثر وضوحاً لدى الطلاب في تخصص اللغة الإنجليزية مقارنة بالطلاب المعلمين في التخصصات الأخرى عامة، وفي تخصص العلوم وتخصص الحاسب الآلي خاصة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عوامل ثلاثة، مجتمعة أو منفردة، هي:

- أن جامعة جازان تتّبع في قبول الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية إجراءات خاصة. فهي لا تكتفي بمعيار المعدّل في الثانوية العامة والنسبة الموزونة، وإنما تعقد لهم اختبارات «تحريرية وشفهية». مما يُسهم في انتقاء طلاب يختزنون مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة جعلتهم يعرفون مفاهيم التربية الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى. حيث يؤكد (روبرت جانييه) على أن استيعاب المفاهيم يكون بصورة جيدة عندما يكون لدى الطالب مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة (القضاة والترتوري، ١٤٢٧ — ٢٠٠٦).

- أن الخطة الدراسية لقسم اللغة الإنجليزية تتضمن مما تتضمنه أربعة مقررات تدرّس وفق المنهج التكاملي، هي (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة)، فكل مقرر منها له أربعة مستويات، كل مستوى لكل مقرر يدرّس في كل فصل دراسي بالتزامن مع ما يناظره من حيث المستوى من المقررات الثلاثة الأخرى. والمراجع المعتمدة فيها عبارة عن سلسلة تهتم بالمهارات الفردية والاجتماعية والوظيفية بغض النظر عن مصدرها. وكل مستوى لكل مقرر يؤكد على مهارات المستوى السابق من المقرر نفسه، لكن بتركيز أكبر وأوسع. مما يُسهم في ارتفاع مستوى معرفة الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية المفاهيم بدرجة أكبر من غيرهم. حيث يُشير (برونر) إلى أن اللغة والرموز تُسهم في تعرّف الفرد وتعلّمه للمفاهيم (جابر، ١٤١٤ — ١٩٩٤)، ويؤكد قطامي وعدس (١٤٢٣ — ٢٠٠٢) على أنه عندما يقوم الرمز مقام مجموعة من الأشياء والحوادث التي لها صفات مشتركة فإنه يشير إلى مفهوم، وأن امتلاك اللغة يساعد الفرد في التعامل مع مختلف المفاهيم.

- أن أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية، حسب اطلاع الباحثين، يستخدمون الأسلوب غير المباشر»التعليم المتركز حول المتعلّم؛ كالتعلّم الفردي والتعلّم التعاوني» في تدريس مقررات التخصص. وهذا الأسلوب يسهم بشكل كبير في إثارة

التفكير لدى الطلاب، ويتيح أمامهم فرصاً حقيقية للمشاركة الفاعلة وحرية السؤال، مما يؤدي إلى زيادة فرص اكتساب المهارات. كما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للعمل العقلي، وبالتالي ارتفاع مستوى عمليات التفكير ليصل بهم إلى المستويات العليا: التحليل والتركيب والتقويم. وهذا قد يعني أن أسلوب التدريس غير المباشر يُسهم في جعل الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية يعرفون مفاهيم التربية الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٠):

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

تقديرات التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	١٨	٢١,٠٦	١٦,٨٥٤
جيد جداً	١٣٤	٢٠,٢٧	١٣,٢٠٠
جيد	١٠٧	١٩,٩٥	١٤,٤٨٢
مقبول	٩	١٤,١١	٧,٢٥٣

يلاحظ من النتائج في جدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٤٢,٠٣٨	٣	١١٤,٠١٣	٠,٥٩٤	٠,٦١٩
داخل المجموعات	٥٠٦٥٤,٩٢٨	٢٦٤	١٩١,٨٧٥		
الكلي	٥٠٩٩٦,٩٦٦	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي،

حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٥٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

هـذا التكـافؤ في إجابـات الطـلاب المعلمـين في جامعة جازان لمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية يمكـن أن يعزى إلى وجود تجانس في المستوى المعـرفي بيـنهم بغـض النظر عن تقديرات تحصيلهم الدراسي. وهو تجانس يعدّه الباحثـان نتيجـة طبيعيـة لتقـارب تقـديرات التحصـيل الدراسي للطلاب المعلمـين أفراد عينة البحث، حيث بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد أو جيد جـداً (٢٤١) طالبـاً معلمـاً، أي مـا نسـبته (٩٠٪) مـن حجم العينة، في حين بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير مرتفع (ممتاز) أو منخفض (مقبـول) (٢٧) طالبـاً معلمـاً، أي مـا نسـبته (١٠٪) فقـط مـن حجـم العينـة. وهذا قد يعني تركّز تقديرات التحصيل الدراسي لأفراد عينـة البحـث بخلاف التوزيـع الاعتـدالي للـدرجات في القياس والتقويم التربوي والنفسي (را: النـور، ١٤٢٨ — ٢٠٠٧) مما جعل إجاباتهم متكافئة.

وقـد تعـزى هـذه النتيجـة أيضـاً إلى تـأثّر معرفـة الطـلاب المعلمـين أفـراد عينـة البحـث بـتقصـير الكتـب المدرسـية بمراحـل التعلـيم العـام والمقـررات الدراسـية بالمرحلـة الجامعيـة، كمـا أشـار إلى ذلـك الباحثـان في مناقشـة السـؤال الأول، وذلـك مـن حيـث الاهتمـام بإحداث التـوازن في توزيـع التركيـز المعـرفي بـين مكونـات الطبيعة الإنسانية، أو بـتقصير المعلمـين أو أعضـاء هيئـة التدريس في توضيح الخصائص المميـزة لكـل مكـون مـن هذه المكونات ومفاهيمها.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: ما درجـة قـدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضـوء مبدأ المسؤولية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج التكـرارات والنسـبة المئويـة لإجابـات الطـلاب المعلمـين في جامعـة جازان على المقياس الذي أعده الباحثـان لقيـاس درجـة القدرة على تصـنيف مفـاهيم التربيـة الجسـمية المستنبطة من السنة النبويـة في ضـوء مبـدأ المسـؤولية، وقـد جـاءت النتائج كما في جدول (١٢):

الجدول رقم (١٢). التكرارات والنسبة المئوية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
٩	اجتناب الاقتتال بين المسلمين	٢١٧	٨١,٠	١
٤٣	التعاون على البر	٢٠٠	٧٤,٦	٢
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	٢٠٠	٧٤,٦	٢
٣٣	السعي في الإصلاح بين الناس	١٩٩	٧٤,٣	٤
١	الابتعاد بالجسم عن مواطن التهم	١٩٧	٧٣,٥	٥

تابع الجدول رقم (١٢).

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
٢٥	الإحسان إلى الجار	١٩٢	٧١,٦	٦
٤٩	حفظ الفرج	١٨٢	٦٧,٩	٧
٦٤	متابعة جماعة المسلمين	١٨٠	٦٧,٢	٨
٥٠	حفظ اللسان	١٧٩	٦٦,٨	٩
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	١٧٨	٦٦,٤	١٠
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	١٧٧	٦٦,٠	١١
٧	احتناب الاعتداء على أموال الناس وممتلكاهم	١٧٥	٦٥,٣	١٢
٣٤	اطمئنان الجوارح في الصلاة	١٧٤	٦٤,٩	١٣
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	١٧١	٦٣,٨	١٤
٦٥	المحافظة على أرواح الناس	١٦٩	٦٣,١	١٥
١٩	احتناب قتل المُعاهد	١٦٧	٦٢,٣	١٦
٤٦	حسن المعاملة مع الناس	١٦٧	٦٢,٣	١٦
٨	احتناب الاعتداء على حقوق الناس	١٦٦	٦١,٩	١٨
١٦	احتناب اللمس الحرام	١٦٦	٦١,٩	١٨
٢٤	احتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	١٦٦	٦١,٩	١٨
٣	احتناب الاختلاء بالمرأة الأجنبية	١٦٥	٦١,٦	٢١
٧٢	الوفاء بالنذر	١٦٣	٦٠,٨	٢٢
٤	احتناب استقبال القبلة واستدبارها عند قضاء الحاجة	١٦١	٦٠,١	٢٣
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	١٦٠	٥٩,٧	٢٤
١٧	احتناب سماع الحرام	١٥٩	٥٩,٣	٢٥
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به	١٥٩	٥٩,٣	٢٥
٥٥	طاعة أولي الأمر	١٥٨	٥٩,٠	٢٧
١١	احتناب البيوع المحرّمة	١٥٧	٥٨,٦	٢٨
٣٨	تربية الأولاد	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٧١	وصل الأرحام	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٢٠	احتناب مسابقة الإمام في الصلاة	١٥٤	٥٧,٥	٣١
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	١٥١	٥٦,٣	٣٢
١٨	احتناب قتل الأولاد	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢٧	أداء الأمانة	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢١	احتناب منع فضل ماء بالطريق عن ابن السبيل	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٥٦	غض البصر	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	١٤٨	٥٥,٢	٣٧
٤١	التطهر حساً	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٥٣	ستر العورة	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٦٧	المحافظة على النسل	١٤٣	٥٣,٤	٤٠

تابع الجدول رقم (١٢).

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
١٠	اجتناب الأكل والشرب في آنية الذهب والفضة	١٤٢	٥٣,٠	٤١
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣٢	أداء الكفارات	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٤٢	التطهر حكماً	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣١	أداء الصيام	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٤٥	الحرص على علاج الشهوة الجنسية	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٢٨	أداء الحج والعمرة	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٤٠	الترويح عن النفس بالمباحات	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	١٣٧	٥١,١	٤٩
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	١٣٢	٤٩,٣	٥٠
٢٢	اجتناب هجر المسلم فوق ثلاثة أيام	١٣٠	٤٨,٥	٥١
٦٨	المحافظة على النفس	١٢٩	٤٨,١	٥٢
١٣	اجتناب التولي يوم الزحف	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٥٨	القيام بحقوق العيال (الزوجة والأولاد)	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٢٩	أداء الزكاة	١٢٤	٤٦,٣	٥٥
٥	اجتناب شرب الحرام	١٢٣	٤٥,٩	٥٦
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٧٤	وقاية النفس من الأمراض	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٢	إتقان العمل	١١٩	٤٤,٤	٥٩
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٦٢	كف الأذى	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٥٩	القيام بحقوق الوالدين	١١٨	٤٤,٠	٦٢
٣٠	أداء الصلوات الخمس	١١٦	٤٣,٣	٦٣
٥٧	الفرار بالدين خوف الفتنة	١١٦	٤٣,٣	٦٣
٣٩	ترك تتبع عورات المسلمين	١١٥	٤٢,٩	٦٥
١٤	اجتناب الدخول على النساء	١١٤	٤٢,٥	٦٦
٦	اجتناب الإسراف في المأكل والمشرب والملبس	١١١	٤١,٤	٦٧
٢٦	اختيار المرأة الصالحة للزواج	٩٤	٣٥,١	٦٨
٣٦	البكور في الخروج للعمل	٩٤	٣٥,١	٦٨
٦١	الكسب من عمل اليد	٧٧	٢٨,٧	٧٠
٥٤	السعي في طلب الرزق	٥١	١٩,٠	٧١
٦٦	المحافظة على المال العام	٤٥	١٦,٨	٧٢
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	٤٥	١٦,٨	٧٢
١٥	اجتناب العجز والكسل	٣١	١١,٦	٧٤

يتضح من جدول (١٢) أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يقدرون على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية على النحو التالي:

- يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم، أي ما نسبته (١٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٩) اجتناب الاقتتال بين المسلمين ونسبتها المئوية (٨١,٠)، وأدناها الفقرة (٥٠) حفظ اللسان ونسبتها (٦٦,٨).
- يقدرون بدرجة متوسطة على تصنيف (٦٠) مفهوماً، أي ما نسبته (٨٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٧٣) وقاية المجتمع من الأمراض ونسبتها المئوية (٦٦,٤)، وأدناها الفقرة (٣٦) البكور في الخروج للعمل ونسبتها (٣٥,١).
- يقدرون بدرجة قليلة على تصنيف (٥) مفاهيم، أي ما نسبته (٦٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٦١) الكسب من عمل اليد ونسبتها المئوية (٢٨,٧)، وأدناها الفقرة (١٥) اجتناب العجز والكسل ونسبتها (١١,٦).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في إكساب الطلاب المهارات العقلية المناسبة التي تمكّنهم من تعلّم المفهوم وتصنيفه وتمييزه وتعميمه وتعلّم المبدأ. مما يعني أن مستوى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في جامعة جازان قد أكسب الطلاب المعلمين مهارات عقلية تمكنهم من تعلّم المفهوم وتعلّم المبدأ بدرجة متوسطة، وبالتالي جاءت قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ المسؤولية بدرجة متوسطة. وهذا يعني أن أنماط التعليم السائدة بالجامعة تمكّنت بدرجة متوسطة من الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى نمط تعلّم المفهوم ونمط تعلّم المبدأ اللذين يصنّفهما (روبرت جانييه) من حيث مستوى المهارات العقلية في المرتبتين السادسة والسابعة على التوالي من بين أنماط التعلّم الثمانية عنده لما يتضمناه من مهارات لا يحققها الطالب في الأنماط الخمسة السابقة لهما. أما أنماط التعلم الثمانية التي حددها جانييه فهي (التل وشعراوي، ١٤٢٨ — ٢٠٠٧): التعلّم الإشاري، وتعلّم المثير والاستجابة، وتعلّم التسلسل الحركي، وتعلّم الترابطات اللفظية، وتعلّم التمايزات المزدوجة، وتعلّم المفهوم، وتعلّم المبدأ، وتعلّم حل المشكلات.

كما تنبّه هذه النتيجة إلى أهمية الاهتمام بأساليب وطرق تربوية عديدة أكّدت على أهميتها التربية الإسلامية وتسهم بتوضيح مبدأ المسؤولية لدى الفرد تجاه نفسه ومجتمعه ووظيفته، وتتيح أمامه فرص التدريب على التفكير العلمي، واكتساب مهارة الحكم على السلوك وممارسته بمسؤولية.

ومن هذه الأساليب: أسلوب القصص، وأسلوب المناقشة، وأسلوب الترغيب والترهيب، وأسلوب الاكتشاف، وأسلوب ضرب الأمثال (العاني، ١٤٢٤ — ٢٠٠٣).

خامساً: نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاهم الدراسية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٣):

الجدول رقم (١٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
العلوم	٦٤	٣٩,٢٢	٧,٨٦١
الرياضيات	٥٢	٣٧,٩٨	٨,٨٣١
الحاسب الآلي	٤٥	٤٠,٧١	٩,٩٩٢
الدراسات القرآنية	٢٤	٤٠,٣٣	٨,٠٧٤
اللغة العربية	٦٩	٣٩,٣٥	٨,٠٨٧
اللغة الإنجليزية	١٤	٤٠,٧٩	٦,٨٦٣

يلاحظ من النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١٤) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٣١,٦٥٥	٥	٤٦,٣٣١	٠,٦٤٥	٠,٦٦٦
داخل المجموعات	١٨٨٢٢,٥٠٥	٢٦٢	٧١,٨٤٢		
الكلي	١٩٠٥٤,١٦٠	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٦٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواقف التعليمية التي يتعرّض لها الطلاب المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية.

هذا يعني أن طبيعة التخصص لا تُحدثُ تغييراً لصالح فئة فيما يتعلق بالقدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ المسؤولية، حيث تتيح التخصصات الأدبية أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لزيادة مستوى وعيهم بمفهوم المسؤولية، وإدراكهم المصطلح وحدوده ودلالاته، ومجالات المسؤولية الثلاثة، وللسمات العامة للمفاهيم المكونة لكل مجال. بالمقابل، فإن التخصصات العلمية تتيح أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لامتلاك مهارات استقصائية تساعدهم في تعلّم المفهوم والمبدأ، وفهم طبيعتهما، وتصنيف مفاهيمهما.

سادساً: نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٥):

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

تقديرات التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	١٨	٣٩,٣٣	٧,٨٨٩
جيد جداً	١٣٤	٣٨,٧٨	٨,١٥٦
جيد	١٠٧	٤٠,٠٧	٩,٠١٢
مقبول	٩	٤٢,١١	٦,٨٢٧

يلاحظ من النتائج في جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١٦) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٦٦,٥٨٦	٣	٥٥,٥٢٩	٠,٧٧٦	٠,٥٠٨
داخل المجموعات	١٨٨٨٧,٥٧٤	٢٦٤	٧١,٥٤٤		
الكلي	١٩٠٥٤,١٦٠	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٧٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى امتلاك الطلاب المعلمين الثقافة العامة يعتمد بالدرجة الأولى على الحصيلة المعرفية والثقافية التي يكتسبونها من العملية التعليمية التعلّمية، والتي لا ينبغي تحميلها وحدها مسؤولية تكوين صورة واضحة في أذهان الطلبة لمبدأ المسؤولية. بل كان ينبغي على الطلاب المعلمين بمختلف تقديراتهم الدراسية أن يلتحقوا بالنشاطات الإثرائية غير المنهجية.

حيث تُعد هذه النشاطات وسيلة مهمة ومفيدة لكسب خبرات المنهج وتوسيع معلوماته وتطبيقها، ولكسب خبرات وسلوكيات ومهارات وقدرات تجعلهم يعرفون الأحكام المتعلقة بأمور حياتهم وتصرفاتهم (الخوالده، ١٤٢٧ — ٢٠٠٦)، وبالتالي فإنها تفيدهم في تحمّل مسؤولية قراراتهم وممارساتهم وإدراك عواقبها.

كما يبدو أن هؤلاء الطلاب لا يبادرون إلى تثقيف أنفسهم ذاتياً، مع أن معطيات الثقافة والتنشئة الاجتماعية تتيحان لهم فرصاً كثيرة في هذا المجال؛ فتنمية الذات تتضمن كل سلوك من شأنه تمكين الفرد من الاستخدام الأمثل لما لديه من طاقات وقدرات وتنمية مصادره الشخصية لتحقيق أقصى نجاح ممكن. فاكتساب مهارات جديدة هو تنمية للذات، وصقل مهارات قائمة هو أيضاً تنمية للذات. وإذا كانت مفاهيم المسؤولية هي من الأطر العامة للسلوك المفضي إلى تنمية الذات، فإن هذا السلوك يجب أن يتصف بالفعالية والكفاءة والمرونة والقدرة على الإفادة من الخبرة (الخليفي، ١٤٢٣ — ٢٠٠٢؛ الرشيدي، ١٤١٥ — ١٩٩٥). وكتضمين تربوي، فإن هذا الواقع يتطلب تنبّه أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية تعزيز اتجاهات إيجابية لدى أبنائهم وطلابهم نحو تنمية الذات، وخاصة في إطار تنمية الثقافة العامة لديهم.

استنتاجات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يلي :

- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية، منها (١٧) مفهوماً فردياً، و(٤) مفاهيم اجتماعية، و(٧) مفاهيم وظيفية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي.
- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يقدرون في ضوء مبدأ المسؤولية على تصنيف (٩) مفاهيم جسمية بدرجة كبيرة، و(٦٠) مفهوماً جسمياً بدرجة متوسطة، و(٥) مفاهيم جسمية بدرجة قليلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي :

- ضرورة التنبّه إلى زيادة مستوى الاهتمام بإحداث التوازن في التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بجامعة جازان.
- ضرورة الاهتمام بتعميم تجربة المنهج التكاملي وأسلوب التدريس غير المباشر (التعلم المتركز حول المتعلم) الذي يُستخدم في تدريس معظم مقررات تخصص اللغة الإنجليزية.
- تعميق مفهوم المسؤولية الجسمية عامة، ومفهوم المسؤولية الجسمية الاجتماعية خاصة، لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي. والعمل على زيادة وعيهم بحدود هذا المفهوم ودلالاته بتفعيل الممارسة الفعلية لهذه المسؤولية من خلال

العمليات التربوية والتعليمية والنشاطات المنهجية وغير المنهجية في الجامعة.

المقترحات

استكمالاً لجهد البحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسة أو أكثر حول اهتمام أعلام الفكر التربوي الإسلامي بتربية جسم المتعلم ومدى علاقتها الارتباطية بمفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية التي تحدّدت في البحث الحالي.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مستوى التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بالمرحلة الجامعية.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مراعاة الطلاب الجامعيين، أو غيرهم من الفئات المناسبة، مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ممارساتهم.

الملحق

م	المفهوم	موطن الدليل
١	الابتعاد بالجسم عن مواطن التهم	البخاري كتاب بدء الخلق، باب «صفة إبليس وجنوده» (١١٩٥/٣ رقم ٣١٠٧) ومسلم كتاب السلام، باب «بيان أنه يستحب لمن رؤي خاليا بامرأة وكانت زوجة أو محرماً له أن يقول: هذه فلانة ليدفع ظن السوء بـه» (١٧١٢/٤ رقم ٢١٧٥).
٢	إتقان العمل	مسند أبي يعلى (٣٤٩/٧ رقم ٤٣٨٦) صحيح الجامع الصغير (رقم ١٨٨٠).
٣	اجتناب الاختلاء بالمرأة الأجنبية	البخاري كتاب الجهاد، باب «من اكتُتب في جيش وخرجت امرأته حاجة» (١٠٩٤/٣ رقم ٢٨٤٤) ومسلم كتاب الحج، باب «سفر المرأة مع محرم إلى حج وغيره» (٩٧٨/٢ رقم ١٣٤١).
٤	اجتناب استقبال القبلة واستدبارها عند قضاء الحاجة	البخاري كتاب الوضوء، باب «لا تُستقبل القبلة بغائط أو بول إلا عند البناء: جدار أو نحوه» (٦٦/١ـ٦٧ رقم ١٤٤) ومسلم كتاب الطهارة، باب «الاستطابة» (٢٢٤/١ رقم ٢٦٤).
٥	اجتناب شرب الحرام	البخاري كتاب الأشربة، باب «قول الله تعالى: (إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون)» (٢١١٩/٥ رقم ٥٢٥٣).
٦	اجتناب الإسراف في المأكل والمشرب والملبس	مسند أحمد (١٨١/٢) صحيح الجامع الصغير (رقم ٤٥٠٥)؛ سنن النسائي الكبرى كتاب الصدقة، باب «الاختيال في الصدقة» (٤١/٢ رقم ٢٣٤٠) صحيح سنن النسائي (رقم ٢٣٩٩).
٧	اجتناب الاعتداء على أموال الناس وممتلكاتهم (ويدخل فيه سداد الدّين، واجتناب الربا، واجتناب السرقة، وأكل مال الأجير، وأكل مال اليتيم، وقطع الطريق)	*البخاري كتاب المظالم، باب «إثم من ظلم شيئاً من الأرض» (٨٦٦/٢ رقم ٢٣٢٢) ومسلم كتاب المساقاة، باب «تحريم الظلم وغصب الأرض وغيرها» (١٢٣١/٣ رقم ١٦١١). *البخاري كتاب الاستقراض وأداء الدين والحجر والتفليس، باب «من أخذ أموال الناس يريد أداءها أو إتلافها» (٨٤١/٢ رقم ٢٢٥٧). *مسلم كتاب المساقاة، باب «لعن آكل الربا وموكله» (١٢١٩/٣ رقم ١٥٩٨). *البخاري كتاب البيوع، باب «إثم من باع حراً» (٧٧٦/٢ رقم ٢١١٤). *البخاري كتاب فضائل الصحابة، باب «وفود الأنصار إلى النبي صلى الله عليه وسلم بمكة وبيعة العقبة» (١٤١٤/٣ رقم ٣٦٨٠)، ومسلم كتاب الحدود، باب «الحدود كفارات لأهلها» (١٣٣٣/٣ – ١٣٣٤ رقم ٤٤/١٧٠٩). * البخاري كتاب الوصايا، باب «قول الله تعالى: (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً وسيصلون سعيراً)» (١٠١٧/٣ـ١٠١٨ رقم ٢٦١٥) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان الكبائر وأكبرها» (٩٢/١ رقم ٨٩).
٨	اجتناب الاعتداء على حقوق الناس	مسلم كتاب الإيمان، باب «وعيد من اقتطع حق مسلم بيمين فاجرة بالنار» (١٢٢/١ رقم ١٣٧).
٩	اجتناب الاقتتال بين المسلمين	البخاري كتاب الإيمان، باب «قول الله تعالى: (إن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما) فسماهم المؤمنين» (٢٠/١ـ٢١ رقم ٣١) ومسلم كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب «إذا تواجه المسلمان بسيفيهما» (٢٢١٣/٤ـ٢٢١٤ رقم ٢٨٨٨).
١٠	اجتناب الأكل والشرب في آنية الذهب والفضة	البخاري كتاب اللباس، باب «افتراش الحرير» (٢١٩٥/٥ رقم ٥٤٩٩).
١١	اجتناب البيوع المحرّمة (ومنه اللماس، والنباذ)	البخاري كتاب البيوع، باب «بيع المنابذة» (٧٥٤/٢ رقم ٢٠٣٩) ومسلم كتاب البيوع، باب «إبطال بيع الملامسة والمنابذة» (١١٥١/٣ رقم ١٥١١).
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال (ويدخل فيه اجتناب التخنث)	*البخاري كتاب اللباس، باب «إخراج المتشبهين بالنساء من البيوت» (٢٢٠٧/٥ـ٢٢٠٨ رقم ٥٥٤٧). *البخاري كتاب اللباس، باب «المتشبهين بالنساء والمتشبهات بالرجال «(٢٢٠٧/٥ رقم ٥٥٤٦).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
١٣	اجتناب التولي يوم الزحف	البخاري كتاب الوصايا، باب «قول الله تعالى: (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً وسيصلون سعيراً)» (١٠١٧/٣-١٠١٨ رقم ٢٦١٥) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان الكبائر وأكبرها» (٩٢/١ رقم ٨٩).
١٤	اجتناب الدخول على النساء	البخاري كتاب النكاح، باب «لا يخلون رجل بامرأة إلا ذو محرم والدخول على المغيبة» (٢٠٠٥/٥ رقم ٤٩٣٤) ومسلم كتاب السلام، باب «تحريم الخلوة بالأجنبية والدخول عليها» (١٧١١/٤ رقم ٢١٧٢).
١٥	اجتناب العجز والكسل	البخاري كتاب الجهاد، باب «ما يتعوذ من الجبن» (١٠٣٩/٣ رقم ٢٦٦٨) ومسلم كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب «التعوذ من العجز والكسل وغيره» (٢٠٧٩/٤ رقم ٢٧٠٦).
١٦	اجتناب اللمس الحرام	البخاري كتاب الأحكام، باب «بيعة النساء» (٢٦١٤/٦ رقم٦٧٨٨) ومسلم كتاب الإمارة، باب «كيفية بيعة النساء» (١٤٨٩/٣ رقم ١٨٦٦).
١٧	اجتناب سماع الحرام	مسلم كتاب القدر، باب «قدّر على ابن آدم حظه من الزنا وغيره» (٢٠٤٧/٤ رقم ٢١/٢٦٥٧).
١٨	اجتناب قتل الأولاد	البخاري كتاب الإيمان، باب «علامة الإيمان حب الأنصار» (١٥/١ رقم ١٨) ومسلم كتاب الحدود، باب «الحدود كفارات لأهلها» (١٣٣٣/٣ رقم ٤٣/١٧٠٩).
١٩	اجتناب قتل المُعاهد	البخاري كتاب الجزية، باب «إثم من قتل معاهداً بغير جُرم» (١١٥٥/٣ رقم ٢٩٩٥).
٢٠	اجتناب مسابقة الإمام في الصلاة	البخاري كتاب الجماعة والإمامة، باب «إثم من رفع رأسه قبل الإمام» (٢٤٥/١ رقم ٦٥٩) ومسلم كتاب الصلاة، باب «تحريم سبق الإمام بركوع أو سجود ونحوهما» (٣٢٠/١ رقم ٤٢٧).
٢١	اجتناب منع فضل ماء بالطريق عن ابن السبيل	البخاري كتاب المساقاة، باب «إثم من منع ابن السبيل من الماء» (٨٣١/٢-٨٣٢ رقم٢٢٣٠) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان غلظ تحريم إسبال الإزار والمن بالعطية وتنفيق السلعة بالحلف»(١/ ١٠٣ رقم ١٠٨).
٢٢	اجتناب هجر المسلم فوق ثلاثة أيام	البخاري كتاب الأدب، باب «الهجرة» (٢٢٥٦/٥ رقم ٥٧٢٧) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، «باب «تحريم الهجر فوق ثلاث بلا عذر شرعي» (١٩٨٤/٤ رقم ٢٥٦٠).
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	البخاري كتاب اللباس، باب «الموصلة» (٢٢١٨/٥ رقم ٥٥٩٨) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «تحريم فعل الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة والنامصة والمتنمصة والمتفلجات والمغيرات خلق الله» (١٦٧٧/٣ رقم ٢١٢٤).
٢٤	اجتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	البخاري كتاب اللباس، باب «الموصلة» (٢٢١٨/٥ رقم ٥٥٩٨) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «تحريم فعل الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة والنامصة والمتنمصة والمتفلجات والمغيرات خلق الله» (١٦٧٧/٣ رقم ٢١٢٤).
٢٥	الإحسان إلى الجار	البخاري كتاب الأدب، باب «الوصاة بالجار» (٢٢٣٩/٥ رقم ٥٦٦٩) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «الوصية بالجار والإحسان إليه» (٢٠٢٥/٤ رقم ٢٦٢٥).
٢٦	اختيار المرأة الصالحة للزواج	سنن ابن ماجة كتاب النكاح، باب «الأكفاء» (٦٣٣/١ رقم ١٩٦٨) صحيح سنن ابن ماجة (رقم ١٦٠٢).
٢٧	أداء الأمانة	البخاري كتاب الشهادات، باب «من أمر بإنجاز الوعد» (٩٥٢/٢ رقم ٢٥٣٥).
٢٨	أداء الحج والعمرة	البخاري أبواب العمرة، باب «وجوب العمرة وفضلها» (٦٢٩/٢ رقم ١٦٨٣) ومسلم كتاب الحج، باب «في فضل الحج والعمرة ويوم عرفة» (٩٨٣/٢ رقم ١٣٤٩).
٢٩	أداء الزكاة	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (٢٩/١ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب «الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (٤٦/١-٤٧ رقم ١٧).
٣٠	أداء الصلوات الخمس	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (٢٩/١ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب»الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (٤٦/١-٤٧ رقم ١٧).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٣١	أداء الصيام	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (٢٩/١ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب «الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (٤٦/١ـ٤٧ رقم ٢٤/١٧).
٣٢	أداء الكفارات	البخاري كتاب الصوم، باب «إذا جامع في رمضان ولم يكن له شيء فتُصدق عليه فليكفِّر» (٦٨٤/٢ رقم ١٨٣٤) ومسلم كتاب الصيام، باب «تغليظ تحريم الجماع في نهار رمضان على الصائم ووجوب الكفارة الكبرى فيه وبيانها وأنها تجب على الموسر والمعسر وتثبت في ذمة المعسر حتى يستطيع» (٧٨١/٢ – ٧٨٢ رقم ١١١).
٣٣	الإصلاح بين الناس	البخاري كتاب الصلح، باب «ليس الكاذب الذي يصلح بين الناس» (٩٥٨/٢ رقم ٢٥٤٦) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «تحريم الكذب وبيان المباح منه» (٢٠١١/٤ رقم ٢٦٠٥).
٣٤	اطمئنان الجوارح في الصلاة	البخاري كتاب صفة الصلاة، باب «حدّ إتمام الركوع والاعتدال فيه والطمأنينة» (٢٧٤/١ رقم ٧٦٠) ومسلم كتاب الصلاة، باب «وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة» (٢٩٨/١ رقم ٣٩٧).
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	البخاري كتاب الجهاد، باب «من أخذ بالركاب ونحوه» (١٠٩٠/٣ رقم ٢٨٢٧) ومسلم كتاب الزكاة، باب «بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف» (٦٩٩/٢ رقم ١٠٠٩).
٣٦	البكور في الخروج للعمل	صحيح ابن حبان كتاب السير، باب «الخروج وكيفية الجهاد» (٦٣/١١ رقم ٤٧٥٥).
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	البخاري كتاب الطب، باب «الحبة السوداء» (٢١٥٤/٥ رقم ٥٣٦٤) ومسلم كتاب السلام، «التداوي بالحبة السوداء» (١٧٣٥/٤ رقم ٢٢١٥).
٣٨	تربية الأولاد	سنن أبي داود كتاب الصلاة، باب «متى يؤمر الغلام بالصلاة» (١٣٣/١ رقم ٤٩٥) صحيح الجامع الصغير وزياداته (رقم ٥٨٦٨).
٣٩	ترك تتبع عورات المسلمين (ومنه التجسس، والتحسس)	صحيح ابن حبان كتاب الحظر والإباحة، باب «ذكر الزجر عن طلب عثرات المسلمين وتعييرهم» (٧٥/١٣ـ٧٦ رقم ٥٧٦٣).
٤٠	الترويح عن النفس بالمباحات	مسلم كتاب التوبة، باب «فضل دوام الذكر والفكر في أمور الآخرة، والمراقبة، وجواز ترك ذلك في بعض الأوقات، والاشتغال بالدنيا» (٢١٠٦/٤ـ٢١٠٧ رقم ٢٧٥٠).
٤١	التطهر حسّاً (ويدخل فيه طهارة البدن، وطهارة الثوب)	*البخاري كتاب الوضوء، باب «ما جاء في غسل البول» (٨٨/١ رقم ٢١٤) ومسلم كتاب الطهارة، باب «الاستنجا بالماء من التبرز» (٢٢٧/١ رقم ٧١/٢٧١). * البخاري كتاب الوضوء، باب «غسل الدم» (٩١/١ رقم ٢٢٥) ومسلم كتاب الطهارة، باب «نجاسة الدم وكيفية غسله» (٢٤٠/١ رقم ٢٩١).
٤٢	التطهر حكماً (ويدخل فيه الاغتسال من الجنابة، والوضوء)	*البخاري كتاب الغسل، باب «إذا التقى الختانان»(١١٠/١ـ١١١ رقم ٢٨٧) ومسلم كتاب الحيض، باب»نسخ الماء من الماء ووجوب الغسل بالتقاء الختانين»(٢٧١/١ رقم ٣٤٨). *البخاري كتاب الوضوء، باب «لا تُقبل صلاة أحدكم بغير طهور» (٦٣/١ رقم ١٣٥) ومسلم كتاب الطهارة، باب «وجوب الطهارة للصلاة» (٢٠٤/١ رقم ٢٢٥).
٤٣	التعاون على البر (ومنه تقديم العون، وهداية الأعمى، وإغاثة اللهفان)	*مسلم كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب «فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر» (٢٠٧٤/٤ رقم ٢٦٩٩). *صحيح ابن حبان كتاب البر والإحسان، باب «بيان الصدقة للمرء بإرشاد الضال وهداية غير البصير» (٢٨٦/٢ـ٢٨٧ رقم ٥٢٩). *البخاري كتاب الزكاة، باب « على كل مسلم صدقة فمن لم يجد فليعمل بالمعروف « (٥٢٤/٢ رقم ١٣٧٦)، ومسلم كتاب الزكاة، باب « بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف « (٦٩٩/٢ رقم ١٠٠٨).
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	مسلم كتاب القَدر، باب «في الأمر بالقوة وترك العجز، والاستعانة بالله، وتفويض المقادير لله» (٢٠٥٢/٤ رقم ٢٦٦٤).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٤٥	الحرص على علاج الشهوة الجنسية (ويدخل فيه الزواج عند الاستطاعة، وتخفيف حدة الشهوة بالعبادة)	*مسلم كتاب النكاح، باب «ندب من رأى امرأة فوقعت في نفسه إلى أن يأتي امرأته أو جاريته فيواقعها» (١٠٢١/٢ رقم ١٤٠٣). *البخاري كتاب الصوم، باب «الصوم لمن خاف على نفسه العزوبة» (٦٧٣/٢ــ٦٧٤ رقم ١٨٠٦) ومسلم كتاب النكاح، باب «استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنه واشتغال من عجز عن المؤن بالصوم» (١٠١٨/٢ــ١٠١٩ رقم ١٤٠٠).
٤٦	حسن المعاملة مع الناس (ويدخل فيه الإحسان إلى من تحت اليد من الخدم)	*البخاري كتاب الأدب، باب «حُسْن الخلق والسخاء وما يُكره من البخل» (٢٢٤٥/٥ رقم ٥٦٨٨) ومسلم كتاب الفضائل، باب «كثرة حيائه صلى الله عليه وسلم» (١٨١٠/٤ رقم ٢٣٢١). *البخاري كتاب الإيمان، باب «المعاصي من أمر الجاهلية» (٢٠/١ رقم ٣٠) ومسلم كتاب الأيمان، باب «إطعام المملوك مما يأكل وإلباسه مما يلبس ولا يكلفه ما يغلبه» (١٢٨٢/٣ــ ١٢٨٣ رقم ١٦٦١).
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	مسلم كتاب الزكاة، باب «قبول الصدقة من الكسب الطيب وتربيتها» (٧٠٣/٢ رقم ١٠١٥).
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	مسلم كتاب القدر، باب «قُدِّر على ابن آدم حظه من الزنى وغيره» (٢٠٤٧/٤ رقم /٢١/٢٦٥٧).
٤٩	حفظ الفرج	البخاري كتاب الاستئذان، باب «زنا الجوارح دون الفرج» (٢٣٠٤/٥ رقم ٥٨٨٩) ومسلم كتاب القدر، باب «قدّر على ابن آدم حظه من الزنا وغيره» (٢٠٤٦/٤ رقم ٢٦٥٧).
٥٠	حفظ اللسان	البخاري كتاب الرقاق، باب «حفظ اللسان» (٢٣٧٦/٥ رقم ٦١٠٩).
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به (حتى في مواطن العبادة)	البخاري كتاب الإيمان، باب «أحب الدِّين إلى الله أدومه» (٢٤/١ رقم ٤٣) ومسلم كتاب المسافرين، باب «أمر من نعس في صلاته أو استعجم عليه القرآن أو الذكر بأن يرقد أو يقعد حتى يذهب عنه ذلك» (٥٤٢/١ رقم ٧٨٥).
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	البخاري كتاب الإيمان، باب «المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده» (١٣/١ رقم ١٠) و مسلم كتاب الإيمان، باب «بيان تفاضل الإسلام وأي أموره أفضل» (٦٥/١ رقم ٤١).
٥٣	ستر العورة	*البخاري كتاب الصلاة في الثياب، باب «ما يُستر من العورة» (١٤٤/١ رقم ٣٦٠).
٥٤	السعي في طلب الرزق	صحيح ابن حبان كتاب الرِّقاق، باب «الورع والتوكل» (٥٠٩/٢ رقم ٧٣٠).
٥٥	طاعة أولي الأمر	البخاري كتاب الجماعة والإمامة، باب «إمامة العبد والمولى وولد البغي والأعرابي، والغلام الذي لم يحتلم» (٢٤٦/١ رقم ٦٦١).
٥٦	غض البصر	البخاري كتاب المظالم، باب «أفنية الدور والجلوس فيها والجلوس على الصُّعُدات» (٨٧٠/٢ رقم ٢٣٣٣) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «النهي عن الجلوس في الطرقات وإعطاء الطريق حقه» (١٦٧٥/٣رقم ٢١٢١).
٥٧	الفرار بالدين خوف الفتنة (ويدخل فيه الهجرة من دار الكفر)	*البخاري كتاب الإيمان، باب «من الدين الفرار من الفتن» (١٥/١ رقم ١٩). *سنن الترمذي كتاب السير، باب «ما جاء في كراهية المقام بين أظهر المشركين» (١٥٥/٤ رقم ١٦٠٤) صحيح سنن الترمذي (رقم ١٣٠٧).
٥٨	القيام بحقوق العيال (الزوجة والأولاد)	صحيح ابن حبان كتاب الرضاع، باب «النفقة» (٥١/١٠ــ٥٢ رقم ٤٢٤٠).
٥٩	القيام بحقوق الوالدين	البخاري كتاب الجهاد، باب «الجهاد بإذن الأبوين» (١٠٩٤/٣ رقم ٢٨٤٢) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «بر الوالدين وأنهما أحق به» (١٩٧٥/٤ رقم ٢٥٤٩).
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	البخاري كتاب العتق، باب «العبد راع في مال سيده» (٩٠٢/٢ رقم ٢٤١٩) ومسلم كتاب الإمارة،باب «فضيلة الإمام العادل وعقوبة الجائر والحث على الرفق بالرعية والنهي عن إدخال المشقة عليهم» (١٤٥٩/٣ رقم ١٨٢٩).
٦١	الكسب من عمل اليد	البخاري كتاب البيوع، باب «كسب الرجل وعمله بيده» (٧٣٠/٢ رقم ١٩٦٦).
٦٢	كف الأذى	البخاري كتاب المساجد، باب «يأخذ بنصول النبل إذا مرَّ في المسجد»، وباب «المرور في المسجد» (١٧٣/١ رقم ٤٤١) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «أمر من مر بسلاح في مسجد أو سوق أو غيرهما من المواضع الجامعة للناس أن يمسك بنصالها» (٢٠١٩/٤ رقم ٢٦١٥).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	البخاري كتاب اللباس، باب «لبس القسي» (٢١٩٦/٥ رقم ٥٥٠٠) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «النهي عن لبس الرجل الثوب المعصفر» (١٦٤٨/٣ رقم ٢٠٧٨).
٦٤	متابعة جماعة المسلمين	البخاري كتاب المناقب، باب «علامات النبوة في الإسلام» (١٣١٩/٣ـ١٣٢٠ رقم ٣٤١١) ومسلم كتاب الإمارة، باب «وجوب ملازمة جماعة المسلمين ثم ظهور الفتن وفي كل حال وتحريم الخروج على الطاعة ومفارقة الجماعة» (١٤٧٥/٣ـ١٤٧٦ رقم ١٨٤٧).
٦٥	المحافظة على أرواح الناس	البخاري كتاب الديات، باب «قول الله تعالى: ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزآؤه جهنم» (٢٥١٧/٦ رقم ٦٤٦٩).
٦٦	المحافظة على المال العام	البخاري كتاب الخمس، باب «قول الله تعالى: فأن لله خمسه وللرسول» (١١٣٥/٣ رقم ٢٩٥٠).
٦٧	المحافظة على النسل (ومنه التزوج بالمرأة الولود)	صحيح ابن حبان كتاب النكاح، باب «ذكر الزجر عن تزويج الرجل من النساء من لا تلد» (٣٦٣/٩ـ٣٦٤ رقم ٤٠٥٦).
٦٨	المحافظة على النفس (ويدخل فيه اجتناب قتل نفسه، والدفاع عن نفسه عند إلحاق الأذى بها)	*البخاري كتاب الطب، باب «شُرب السُّم والدواء به وبما يُخاف منه والخبيث» (٢١٧٩/٥ رقم ٥٤٤٢) ومسلم كتاب الإيمان، باب «غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وإن من قتل نفسه بشيء عُذِّب به في النار وأنه لا يدخل الجنة إلا نفس مسلمة» (١٠٣/١ـ١٠٤ رقم ١٠٩ ورقم ١١٠). *مسلم كتاب القسامة، باب «الصائل على نفس الإنسان، أو عضوه إذا دفعه المصول عليه فأتلف نفسه أو عضوه، لا ضمان عليه» (١٣٠٠/٣ رقم ١٦٧٣).
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	البخاري كتاب النكاح، باب «الترغيب في النكاح» (١٩٤٩/٥ رقم ٤٧٧٦) ومسلم كتاب النكاح، باب «استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنه واشتغال من عجز عن المؤن بالصوم» (١٠٢٠/٢ رقم ١٤٠١).
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	البخاري كتاب الأطعمة، باب «التسمية على الطعام الأكل باليمين» (٢٠٥٦/٥ رقم ٥٠٦١) ومسلم كتاب الأشربة، باب «آداب الطعام والشراب وأحكامهما» (١٥٩٩/٣ رقم ٢٠٢٢).
٧١	وصل الأرحام	البخاري كتاب الأدب، باب «من وصل وصله الله» (٢٢٣٢/٥ رقم ٥٦٤١) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «صلة الرحم وتحريم قطيعتها» (١٩٨٠/٤ – ١٩٨١ رقم ٢٥٥٤).
٧٢	الوفاء بالنذر	البخاري كتاب الأيمان والنذور، باب «النذر في الطاعة» (٢٤٦٣/٦ـ٢٤٦٤ رقم ٦٣١٨).
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	مسلم كتاب الأشربة، باب «الأمر بتغطية الإناء، وإيكاء السقاء، وإغلاق الأبواب وذكر اسم الله عليها» (١٥٩٦/٣ رقم ٢٠١٤).
٧٤	وقاية النفس من الأمراض (ويدخل فيه اجتناب الاستنجاء باليمين، واجتناب الاستجمار بالروث والعظام)	*البخاري كتاب الأطعمة، باب «العجوة» (٢٠٧٥/٥ رقم ٥١٣٠) ومسلم كتاب الأشربة، باب «فضل تمر المدينة» (١٦١٨/٣ رقم ٢٠٤٧). *مسلم كتاب الإيمان، باب «الاستطابة» (٢٢٤/١ رقم ٢٦٢).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *الروح*. تحقيق: محمد اسكندر يلدا. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

________، *الفوائد*. تحقيق: محمد عثمان الخشت. ط٤. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

أبو إسحاق، سمية عوض علي. *التربية الجسمية في الإسلام مع التركيز على كتاب الطب النبوي لابن قيم الجوزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

أبو العينين، علي خليل. *أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

________، *فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. *سنن أبي داود*. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

أبو صيام، عبد الجبار محمد. *التربية الروحية في الإسلام*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

أسرة، إيمان زكي. *منهجية التدبّر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

آل قاسم، عبد الرزاق محمد. *إنسانية الإنسان بين النظرية والتطبيق*. الرياض: المؤلف، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

الألباني، محمد بن ناصر الدين. *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

________، *صحيح سنن ابن ماجة*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

________، *صحيح سنن الترمذي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

________، *صحيح سنن النسائي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه)*. ضبطه ورقمه: مصطفى ديب البغا. دمشق: دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

الترمذي، الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.

التل، وائل عبد الرحمن؛ وشعراوي، أحمد محمد. *أصول التربية: الفلسفية والاجتماعية والنفسية.* عمان: دار الحامد، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.

جابر، جابر عبد الحميد. *علم النفس التربوي.* القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

الجوزو، محمد علي. *مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة.* بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م.

حجازي، سمية محمد. *التربية الوجدانية في الإسلام.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

الحمادي، يوسف. *أساليب تدريس التربية الإسلامية.* الرياض: دار المريخ، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

الخرابشة، عمر محمد. «درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عاليه الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية». *مجلة العلوم التربوية والنفسية.* جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، ص ١٨٧ — ٢١٢.

الخليفي، إبراهيم محمد. «الفروق بين أداء الجنسين على مقياس محبة الذات». *المجلة التربوية.* جامعة الكويت. المجلد ١٦، العدد (٦٤)، (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م)، ص ١٥١ — ١٧٣.

الخوالده، ناصر أحمد. «درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للنشاطات الإثرائية غير الصفية لفروع مبحث التربية الإسلامية والصعوبات التي يواجهونها من وجهة نظر معلمي المبحث في الأردن». *مجلة دراسات: العلوم التربوية.* الجامعة الأردنية. المجلد ٣٣، العدد (٢)، (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، ص ٤٣٦ — ٤٥٣.

الرشيدي، بشير صالح. *التعامل مع الذات.* الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.

الزنتاني، عبد الحميد الصّيد. *أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية.* طرابلس الغرب: الدار العربية للكتاب، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

السندي، الإمام أبي الحسن الحنفي. *شرح سنن ابن ماجة.* بيروت: دار الجيل، د.ت.

السيوطي، أبو عبد الرحمن جلال الدين. *شرح السيوطي لسنن النسائي (مطبوع بحاشية سنن النسائي الصغرى).* تحقيق: علي عبد الوارث محمد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الشهري، صالح علي أبو عرّاد. *مقومات التربية الجسمية في الإسلام: دراسة تحليلية ميدانية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

الشهري، محمد علي. *التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية.* رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

الشيباني، أحمد بن حنبل. *مسند الإمام أحمد*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

الشيباني، عمر التومي. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس الغرب: المنشأة العامة للتوزيع، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

الصقري، عواطف إبراهيم. *التربية الوجدانية عند ابن قيم الجوزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

الطريف، محمد إبراهيم. *بعض ملامح التربية الروحية عند الإمام ابن قيم الجوزية: تصوّر مقترح لتفعيلها في المدرسة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.

العاني، وجيهة ثابت. *الفكر التربوي المقارن*. عمّان: دار عمار، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

العسقلاني، الحافظ ابن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

العظيم أبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

عميرة، عبد الرحمن. *منهج القرآن في تربية الرجال*. القاهرة: مكتبة عكاظ، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

الغامدي، عبد الله أحمد. *التربية الروحية وتنميتها في المدرسة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

الفارسي، علاء الدين علي بن بلبان. *الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

القرشي، خالد عبد الله. *تربية النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه في الكتاب والسنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار الحديث، د.ت.

القضاة، محمد فرحان؛ والترتوري، محمد عوض. *أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن. *علم النفس العام*. عمان: دار الفكر، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

قطب، محمد. *منهج التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الشروق، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

قليوبي، أماني محمد. *التربية العقلية في السنّة النبوية وتطبيقاتها في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. *أدب الدنيا والدين*. تحقيق: ياسين محمد السواس. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي*. تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

المحاميد، شاكر عقلة؛ والسفاسفه، محمد إبراهيم. «قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م)، ص ١٢٧ – ١٤٢.

موسى، عبد الله إبراهيم. *المسؤولية الجسدية في الإسلام*. رسالة ماجستير منشورة، بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

الموصلي، الإمام أحمد بن علي. *مسند أبي يعلى الموصلي*. تحقيق: حسين سليم أسد. دمشق: دار المأمون، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

ميمني، هدى عبد الرحيم. *التربية العقلية في القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب. *سنن النسائي الكبرى*. تحقيق: عبد الغفار البنداري، وسيد كثروي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.

النور، أحمد يعقوب. *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار الجنادرية، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

النووي، محي الدين بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. تحقيق: وهبي الزحيلي. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٥هـ - ١٩٥٥م.

هندي، محمد زيلعي. «مفهوم التفكّر في ضوء القرآن». *مجلة الدراسات القرآنية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. العدد (٢)، (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م)، ص ٥٩ – ١٢٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dulewicz, V. and Higgs, M. Emotional intelligence Questionnaire. User Guide U.K: Neer – Nelson Publishing Company, 1999.

Fitness, J. Emotional intelligence and Intimate Relationships, In J. Mayer, J. Ciarrochi and Forgas (Eds) Emotional intelligence in every daylife: An Introduction Philadelphia: Psychology Press, 2001.

Goleman, D. The emotionally intelligent work. Futurist. 33(3), (2000), 14 – 19.

The Level of knowledge of Teacher – Students at Jazan University (K. S.A) for The Concepts of Physical Education, which are Derived from the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts in the light of the Principle of Responsibility

*** Wael A. AL – Tal; Khaled M. Abu ALQasem**
** Associate Prof. Department Of Education,*
College Of Education, Jazan University
Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 114, Postal Code:45142
E – mail: Dr.wtal@yahoo.com
*** Assistant Prof. Department Of Islamic Studies,*
College Of Education, Jazan University
Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 306, Postal Code:45911
E – mail: aa47bb@gmail.com
(Received 4/5/1430H; accepted for publication 5/6/1431H.)

Key Word: Concepts of Educational, Physical Education, the principle of responsibility, the Prophetic Sunnah, teacher – students, Jazan University.
Abstract: The present research aims at investigating the level of knowledge of teacher – students at Jazan University for the concepts of physical education which are derived from the Prophetic Sunnah, and their degree of abilities to classifying these concepts in the light of the principle of responsibilities, as well as the factors which affect on that. To achieve these objectives, a questionnaire has been designed and developed in its final form from (74) concepts of physical education which are derived from the prophetic sunnah and were being applied to (268) teacher – students who have been selected by using stratified random sampling. The findings of the research indicate and show the individuals of random sampling know (28) concepts greatly. They are also able to classify (9) concepts greatly. Statistical and indicative differences have been found among the averages (the mean) of the individuals of random sampling about their knowledge of the concepts, that is due to academic specializations. That is all attributed to advantage to the students majoring in English language. statistical and indicative differences have not been found for their knowledge of the concepts due to grades of their academic attainments, or for their ability in classifying the concepts in the light of the principles of responsibilities due to academics specializations and grades of their academic attainment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٢٢٣-١٢٥٧، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

السلوكيات السلبية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب بالدمام

فائقة سعيد عمر جوانه

أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية الآداب، جامعة الدمام

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٥٧٠٠٢، الرمز ٢١٩٥٥

E – mail: F.jowanah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/١٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الكفاية الذاتية (الشخصية)، التحكم الذاتي، رؤية الذات، تقييم الذات، تدعيم الذات، إدارة الذات، التمرد، فقد الهدف، العدوان، انحراف عن المعايير.

ملخص البحث: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، انحراف العلاقات غير السوية).

ولتحقيق الهدف صممت الباحثة استبانة تضمنت (٤٢) بنداً موزعة على أربعة سلوكيات سلبية، تم التحقق من صدقها كما تم التحقق من صدق مقياس التحكم الذاتي لعبدالوهاب كامل بعد تعديله لمواءمته لطالبات البيئة السعودية. وقد طبقت الدراسة على عينة (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بأقسام كلية الآداب للبنات بالدمام وتتراوح أعمارهن بين (١٩ – ٢٤) سنة.

أظهرت نتائج T لجميع السلوكيات الأربعة أنها لاتنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية؛ حيث كانت قيمة T سالبة عند مستوى أقل من مستوى ٠,٠٥. كما توصلت إلى ارتباط دال بين ضعف التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية الأربعة. وبلغت معاملات الارتباط بين ضعف التحكم الذاتي و: التمرد (– ٠,٤٠٤)، فقد الهدف (– ٠,٥٠٥)، العدوان (– ٠,٢٢٠) وانحراف العلاقات غير السوية (– ٠,٢٥٩). وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وضعت الباحثة عدداً من التوصيات.

مقدمة

الصحة النفسية لا توهب، ولكن تكتسب بتحسين الخُلق مع الله ومع الناس والنفس. فكل شخص مسئول عن صحته النفسية، يكتسبها بإرادته وجهوده في تزكية النفس، وتنمية قدراته، وتهذيب أخلاقه. ولا يوجد إنسان كملت صحته النفسية تماماً (ما عدا الرسول صلى الله عليه وسلم)، أو انعدمت تماماً. والفرق بين المتمتع بصحة نفسية والواهن فيها فرق في درجتي

الصحة والوهن (مرسي، ١٩٨٨م، ١٢٠).

لذا اكتسبت عملية التنشئة (في المرحلة الجامعية وما قبلها) أهميتها في العمل على إعداد الفرد ليكون مواطناً ناجحاً وقادراً على أن يؤدي دوره بكفاءة في مجتمعه، وأن يكون ملتزماً بقيم ومعايير ومبادئ هذا المجتمع وأهدافه. هذه هي الصورة المأمولة وهذا يتطلب تجنيب الشباب والشابات مخاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك غير السوي أو المنحرف أو المصادم للمجتمع عموماً كسلوك التمرد والعدوان وانحراف العلاقات خاصة.

ويركز المنحى السلوكي المعرفي في علم النفس على كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له، وبناءً على هذا المنحى انتهجت أساليب تعديل السلوك الإنساني إلى ما عرف بأسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعليم الذاتي... والهدف الأساس لهذه الأساليب هو تطوير القناعة لدى الفرد بالكفاية الشخصية Personal Efficacy (الخطيب، ١٩٩٥م، ٢٥).

والإنسان يعلم أكثر من ذي قبل أننا نعيش في عصر يزدحم بكم من المثيرات التي تأتينا عبر وسائل الإعلام وأنه لا رقيب على الفرد في سلوكه الإرادي الانتقائي إلا قدرته على التحكم في ذاته

ويرى كنفر (Kanfer & Rehm, 1977) أن التحكم الذاتي هام للتكيف الشخصي عندما يتأخر أو يغيب التعزيز البيئي (Rehm, L. P, 1977, 790).

كما دعمت عدد من الدراسات فرضيات Kanfer الخاصة بالتحكم في الذات في علاقته بالاكتئاب بين الشباب والكبار (Rehm, 1977) والكبار (Wong, et al, 1990).

والعداء (Heiby & Mearige, 2002) والالتزام بنظم الحميّة الغذائية الصحية ,(Heiby, et al, 1989) (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 238).

ويعد كنفر (Kanfer, 1970) مفهوم التحكم الذاتي Self – Control أساساً لمناقشة الأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٥٩).

أوضح نوربرت فينر أن الفشل في التحكم يمكن أن يؤدي إلى ظاهرة اللاسواء. ويتفق عبدالوهاب كامل (١٩٨٨) وباحثون آخرون على أن خاصية التحكم الذاتي تمثل محوراً مركزياً يمكن أن يمتد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية المزاجية أو العقلية المعرفية (كامل، ١٩٨٨م، ١).

والدراسة الحالية تقوم على أساس بحث قضية هي مدى علاقة التحكم الذاتي – بوصفه في جوهره هو ما يقوم به الفرد من سلطة واعية على نفسه – بسلوك الفرد نحو السلوكيات السلبية غير المرغوبة.

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة وصفية وتكتسب أهميتها من أهمية المفاهيم التي تتناولها بالتحقيق العلمي، وما يمكن أن

يسفر عن هذه الدراسة من نتائج تصلح لتفسير العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، كما تكون ذات أهمية وفعالية في التدخل السيكولوجي لهذه المتغيرات.

وتتجه المدارس السلوكية في العصر الحالي نحو إعداد برامج تهدف إلى تعديل السلوك وخصوصاً فيما يتعلق بأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية والاكتئاب والعدوانية والتخلص من بعض العادات السيئة. وذلك بعد أن فشلت الأدوية في علاج الكثير من هذه الحالات (كامل، ٢٠٠٢م، ٤١٠).

ويستنتج عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) أن خصائص التحكم الذاتي المتعلقة برؤية الذات وتدعيم ومكافأة الذات وتقييم الذات تلعب دوراً رئيساً لمحورٍ هامٍ يمكن أن يكون مدخلاً لتعديل سلوك الاكتئاب وذوي الاضطرابات السيكوسوماتية.

وقد تسهم الدراسة الحالية فيما يفيد في تصميم البرامج العلاجية والإرشادية؛ ولأهمية الوقاية من أضرار السلوكيات السلبية كالعدوان والتمرد والعلاقات غير السوية وفقد الأهداف لدى طالبات الكلية يكون تدريبهن على تنمية التحكم الذاتي ووضع أهداف محددة هو الأسلوب الأطول أثراً في تعديل استجابات السلوك غير السوية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة واتجاهها بين التحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب وكل من السلوكيات السلبية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية؛ ومدى شيوع هذه السلبيات لدى طالبات كلية الآداب للبنات بالدمام.

تحديد مصطلحات الدراسة

التحكم الذاتي:

يحتل مفهوم التحكم الذاتي Self – Control مكانة خاصة ليس فقط في العلوم السلوكية ولكن في أغلب فروع العلم تقريباً (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

ومنذ عام ١٩٦٣ أورد باندورا وولتر Bandura & Walter المظاهر السلوكية الرئيسة للتحكم الذاتي فيما يلي:

١ – قدرة الفر د على أن يحتمل تأجيل المكافأة الاجتماعية التي يجب أن يحصل عليها.

٢ – إمكانية استيعاب الفرد أسباب عدم الوصول إلى الهدف في ضوء اختيار محكات مرجعية؛ ومن ثمّ يظهر التحكم هنا في إعادة صياغته لتلك المحكات المرجعية.

٣ – مدى قدرة الفرد على مقاومة التجارب الفاشلة في حياته وآثارها السلبية.

٤ – قدرة الفرد على إدراك ملابسات حدوث الموقف وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف.

ويعرّف كنفر وكارلي (Kanfer & Karoly, 1972) التحكم الذاتي على أنه تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغيّر أو يعدّل من احتمال

ظهور الاستجابة سواء في وجود أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات. كما افترض بأنه يمكن تحليل عملية التحكم الذاتي — ويرمز له SC — إلى مكونات فرعية تتضمن:

رؤية الذات self - monitoring ويرمز له SM، تقييم الذات self – evaluation ويرمز له SE، تدعيم الذات self - reinforcement ويرمز له SR. ويرى كنفر أن القاعدة الأساسية لفهم عملية التحكم الذاتي في السلوك تعتمد على تصور أن الأفراد يتحكمون في سلوكهم الخارجي بنفس الطريقة التي يتحكم فيها أحد أعضاء الجسم في عضو آخر (كامل، ١٩٨٨م، ٣) ويضيف ريم (Rehm, et al., 1977) إلى أن اكتساب مهارة التحكم الذاتي في السلوك يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

واقترح باندورا (١٩٧٧، ١٩٨٢) توقعين أساسيين مهمين في توجيه السلوك البشري: النتيجة outcome، والكفاءة الذاتية self - efficacy. تشير توقعات النتيجة للاعتقاد بأن الهدف المرغوب سيتم تحقيقه إذا اتبع الشخص إجراءً محدداً، ومن الناحية الأخرى تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الشخص بأنه قادر تماماً على ممارسة الأفعال اللازمة لتحقيق الهدف المرغوب. ويقوم توقع النتيجة على نوع التفسيرات التي يضعها الشخص لأسباب موقفه الحالي. فالأفراد الذين يعتقدون أن الأحداث نتجت بسبب أفعالهم وأن هذه الأفعال قابلة للتعديل (أي لا تعكس قصورا شخصيا عاما) يحتمل أن تتواصل محاولاتهم في تحكمهم لذواتهم.

ويخلص إلى احتياج الفرد بأن يمر الفرد بعمليات معرفية قبل أن يتم له التحكم بذاته وهذه العمليات:

- ملاحظة تغييره لطرق تفكيره المعتادة.
- تقييمه لهذا التغيير في طرق تفكيره كأمر هام لتوافقه.
- الاعتقاد أن نظام عمل محدد سيؤدي إلى النتيجة المرغوبة.
- توقعه بأنه قادر على تغيير نفسه (Rosenbaum, M, 1990, 7).

ويورد الرشيدي (١٩٩٥) لـ باندورا بأنه إذا كانت محكمات تقييم الذات — من أبعاد التحكم الذاتي — صارمة فإنها يمكن أن تصبح ضمن أسباب المرض النفسي كما ينتج عنها إحساس الفرد المستمر بالنقص (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٥٩).

وقام عبد الوهاب كامل (١٩٨٨) بدمج مقياسيّ للتحكم الذاتي أحدهما يرجع لـ Rehm (١٩٧٥) والآخر لـ Rosenbaum (١٩٨٠) في مقياس واحد. وتوصل من تطبيقه للمقياس على عينة مصرية أن التحكم كخاصية إرادية راقية التنظيم تشير أيضاً إلى عمليات: التقييم الذاتي والرؤية الذاتية والتدعيم الذاتي في تعديل وتغيير احتمال ظهور استجابة ما

(كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

ويشير مصطلح SC إلى مجموعة مصطلحات متنوعة:

(self – regulation) (باندورا، ١٩٩١).

(Learned Resourcefulness) (Rosenbaum, 1990).

(self-management) (Rokke & Rehm, 2001).

إلا أن بعض هذه المصطلحات لا تتطابق بشكل كامل مع SM وSE وSR .

وقد قامت دراسة (Mezo, P. & Heiby, E. 2004) بمقارنة الخصائص السيكومترية لأربعة مقاييس مصممة لقياس مهارات التحكم بالذات وهي:

1. Self – control Questionnair (Rehm 1981).
2. The Frequency of Self – Reinforcement Questionnaire (Heiby 1982).
3. The Cognitive Self – Management Test (Rude 1986).
4. The life Style Approaches Inventory (Willams et al., 1992).

وشملت العينة ٣٦٩ طالب جامعي (ذوي أعراق مختلفة) وروعي حساب صدق المحتوى بصورة عادلة للمقاييس عن طريق ٣ تقديرات ودرجات محددة، كما تم حساب الصدق convergent وdivergent ولم تُظهر أي من المقاييس الأربعة اختلافاً ذا دلالة بينها من حيث القدرة على تقييم التحكم بالذات ككل. ويرجع إمكانية مقارنة صدق المحتوى للمقاييس التي استخدمتها الدراسة للعلاقات المتداخلة لـ رؤية الذات، وتقييم الذات، وتدعيم الذات. وقد ظهر ارتباط الأدوات الأربع بشكل واضح مع المقاييس الخاصة بالاكتئاب والضيق والنتائج السلوكية للتحكم بالذات (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 242).

كما تم التأكيد على توخي الحذر من الأخذ بالفروق الإحصائية الواضحة على أنها واضحة إكلينيكياً. هذه الدراسة المقارنة توحي بالمكانة التي احتلها مفهوم التحكم الذاتي منذ ظهوره للوقت الحالي إلا أن ريم (Rehm, 2003) يرى بأن المفهوم فقد حظّوته بين الدراسات، وحبّذ مصطلح Self – Management إدارة الذات الذي وصفه بأنه أقل تقبلاً للإيحاءات الإضافية عن التحكم الذاتي. ويشير هذا المصطلح إلى نماذج نظرية معينة من العمليات التي من خلالها يُوجه الناس للتحكم بسلوكهم. كما يرى Rehm بأن تركز إجراءات العلاج بإدارة الذات على الطرق التي يحقق بها الأفراد أهدافاً بعيدة المدى وتعالج هذه الطرق المشاكل الناتجة إثناء محاولة التحكم في الذات حينما يوجه فيها السلوك بدون تعزيز فوري بل تعزيز مؤجل (Rokke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 174).

وفي نهاية تلك الإجراءات والعمليات يحصل الأفراد على مهارات عامة لتكييف السلوك وتغييره.

ومما يجدر ذكره أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس قد اعترفت بفعالية علاج الاكتئاب بطريقة التحكم الذاتي كما عززت الدراسات التي تناولت مفهوم دوره كمصطلح للتدريب ونجاحه في التخفيف من الفوبيا واضطراب العادات وامتصاص المشاكل (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 238).

ودرس بتاجليني وآخرون (Battaglini, et al, 2005) التأثيرات الاجتماعية للتحكم الذاتي وأنها تشكّل الأساس لجماعات مساعدة الذات ولتفاعلات جماعات الأقران بين الشباب. فركزت الدراسة على الاستفادة من التأثير الذي يحدث للفرد الذي ينضم إلى جماعة من الأقران تعاني من المشكلة نفسها كجماعة مساعدة متعاطي العقاقير أو الخضوع لأنظمة الحمّية لإنقاص الوزن الزائد، النشاط الإجرامي، التغيب عن المدرسة. فهو يرى أن ملاحظة أفعال أشخاص متشابهين هي بمثابة مصدر معلوماتي إضافي للفرد نفسه حول قابليته واستعداده للتحكم الذاتي. حيث يقيّم مقدرة أقرانه على التعامل مع مشاكلهم أثناء محاولتهم التحكم بذواتهم وضبطها. مع الأخذ في الحسبان أن هذه المعلومات تكون جيدة عندما تتم ملاحظة سلوك الآخرين وهم يعملون على الالتزام بمبدأ معين كالتحكم بذواتهم أمام إغراءات سلوكهم المنحرف (وتُعَدُّ معلومات سيئة إذا لوحظ لديهم نكوص).

كما يذكر بأن ديناميكيات الذات تلعب دوراً أساسياً في نظرية تأثيرات الأقران:

١ – فنجاح أحد الأعضاء في امتناعه أي تحكمه في ذاته يحسّن من ثقته بنفسه وثقة الآخرين بأنفسهم وهذا بدوره يؤدي إلى ضبط أكثر للذات مستقبلاً.وسوء السلوك يثير معلومات عكسية.

٢ – سيجد الأفراد أن مجموعات مساعدة الذات تستحق الانضمام إليها، ويظلون فقط إذا كانت لديهم ثقة كافية في مقدرتهم الخاصة ومقدرة أقرانهم على عدم النكوص (Battaglinu, M. Benebou, R. & Tirole, J, 2005, 108).

السلوكيات السلبية:

هو كل سلوك يصدر من الطالبة ويكون غير مرغوب فيه من قِبل الهيئة التعليمية، لأنه ينحرف عن السلوك السوي للوائح الكلية ولما هو متعارف عليه في المجتمع، واقتصرت الدراسة الحالية على مظاهر:

التمرد Mutiny:

تعرف شادية عبدالخالق (١٩٩٢) التمرد والسخط بأنّه معاناة الفرد وإحساسه بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل، وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التعبير أو الاحتجاج والتحطيم والعدوان (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٢م، ٢٢).

وتعرفه جميلة إبراهيم(١٩٩٨) بأنه صورة من صور الاحتجاج الصريح والمعلن تجاه السلطة والآخرين (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

فقد الهدف Lack of goal:

يرى اونوفيدرمان (١٩٧٥) أنّ فقدان الهدف هو عدم قدرة الفرد على التحكم في مصيره، والذي يجعله قلقاً مما يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية في السلوك (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

ويرى (May, 1983) أنّ الإنسان يخبر القلق إذا

فشل في معرفة مغزى وجوده والهدف من حياته (May, R, 1977, 3).

ويؤكد فيليب Zimberde أن زيادة الضغوط النفسية والعقلية التي يتعرض لها الفرد تؤدي إلى عالم لا شخصي لا يعرف فيه الناس بعضهم البعض حتى لو تواجدوا في بقعة جغرافية محددة، وأكثر من ذلك يميل الفرد إلى أن يشعر بأنه مفقود الهوية ويعاني من سوء التكيف (عبد السلام، ٢٠٠٥م، ١٦٦).

كما ترى عفاف عبدالمنعم (١٩٨٩)أن فقدان الهدف هو فقدان الفرد لدواعي التخطيط لحياته ومستقبله، وعجزه عن تحقيق ما يريده من أحداث الحياة وفهم ما يدور حوله ويترتب على ذلك شعوره بالضآلة والإحباط ونقص فاعليته الشخصية (عبدالمنعم، ١٩٨٩م، ٤٠).

وتعرّف جميلة إبراهيم (١٩٩٨) فقدان الهدف بأنه صورة من عدم التكيف مع الذات ومع الآخرين وتتضح مظاهره في اللاّمبالاة بمستقبله وبالمحيطين حوله (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

العدوان Aggression :

يؤرخ معتز عبدالله بدراسة (Dollard, 1939) كأول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان البشري (الخاصة بالإحباط والعدوان) ثم توالت دراسات مثل Buss ثم (Bandura, 1973) وبارون (١٩٧٧) لقياس العدوان (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٥).

ويرى مصطفى سويف (١٩٦٨) أن العنف (ويتضمن العدوان) يمثل أحد أشكال الاستجابات المتطرفة التي يلجأ إليها بعض الأفراد الذين يعايشون الهامشية marginality في المجتمع ومايرتبط بها من الاغتراب والشعور بالعجز كالتالي (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٥١).

الهامشية ← **اختلال الشعور بالطمأنينة** ← **التوتر** ← **عدم تحمل الضغوط** ← **تطرف الاستجابة**

على حين يضّمن فؤاد البهي السيد (١٩٨١) عدوان الفرد على ذاته ضمن تعريفه للعدوان، حيث يقول: الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه كالانتحار (السيد، ١٩٧٩م، ١٧٤)، فإن معتز (٢٠٠٥) يخرج ذلك من تعريفه. ويرى (Aronson، etal, 2002) أن مفهوم العداء أو العداوة Hostility يشير إلى الاتجاهات العدوانية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية (نيّة غير حسنة) وتقويمات سلبية (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٤٤).

ويميّز معتز العدوان عن توكيد الذات بأنّ الأول يبرز من مشاعر عدائية واتجاهات سلبية نحو الأشخاص

الآخرين الذين يوجه إليهم العنف، على حين يبرز توكيد الذات من مشاعر إيجابية أو على الأقل محايدة نحو الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٤٨).

ويمكن القول بأنّ العدوانية سلوك للفرد يتضمن إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق العنف الجسمي أو اللفظي أو بالكيد أو بالمؤامرة وسوء النية وهي لها مظاهر سلوكية عديدة (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٠).

ومن مظاهر العدوان في هذه الدراسة: المشاجرات مع الزميلات وسبّهن، والرغبة في تحطيم الأشياء، وإخفاء مذكرات من يتشاجرن معها من الطالبات، والكتابة على الجدران ضد شخصية معينة للتعبير عن الغضب، والسخرية ومضايقة الأستاذات بفتح أبواب المدرجات عليهن أثناء محاضراتهن.

العلاقات غير السوية (انحراف عن المعايير)
Deviation from norms

تناول الباحثون الانحراف بمسميات كثيرة منها: الشذوذ، واللاسواء، الاضطراب. ومع اختلافهم حول المسميات، فإنهم متفقون على أنّها سلوكيات سيئة مذمومة، لا يقبلها عقل، ولا يقرها قانون، ولا يوافقها عرف لأنها تؤذي فاعلها وتعوق نموه، وتفسد علاقاته بغيره، وتشعره بالتوتر والقلق والشقاء (مرسي، ١٩٨٨م، ١٧٥).

وتختلف علامات السلوك المنحرف من مجتمع إلى آخر وتختلف في المجتمع الواحد بتباين المرحلة الزمنية. إلا أن هناك علامات رئيسة تصلح كل منها للدلالة على نوع من السلوك المنحرف – على الأقل في مجتمعاتنا – التي تأخذ بالمعيار الإسلامي الذي يحدده القرضاوي بأن السلوك المنحرف هو الذي فيه تعد على حدود الله بفعل المحرمات أو المكروهات، كالقتل والزنا والسرقة، وشرب الخمر، وشهادة الزور والربا... وغيرها، أو فيه إهمال للواجبات المفروضة مع القدرة عليها، أو فيه عمل الواجبات مع فساد النوايا في عملها (مرسي، ١٩٨٨م، ١٦٦).

وفي هذه الدراسة تم تناول مخالفة المعايير بالنسبة لسلوك إقامة علاقات غير مباحة (فهي غير سوية) مع شاب سواء بالتليفون أو بالانترنت وبدون علم الأهل واختلاطها على الأقل بصديقة تمارس السلوك نفسه وإقرارها بأنّ من حقوقها مقابلة أي شخص وبدون علم أسرتها من خلال إجابتها على خيارات ٥ عبارات بالإضافة إلى (٢) عبارة تخص إفراط الطالبة في علاقتها بزميلتها بأن تفرّط في بعض محاضراتها من أجل صديقتها التي تحبها إلى جانب مبالغتها في عواطفها مع صديقتها أمام الآخرين.

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين: **المباشرة وهي التي تناولت متغير التحكم الذاتي** وهي قليلة عربياً (الرشيدي، ١٩٩٥)، (كامل، ١٩٩٨). أما الأجنبية فيشير مصطلح SC إلى مجموعة

مصطلحات متنوعة كما ذكر سابقاً في مناقشة المفهوم مما دعا (Rooke & Rehm, 2003) إلى تفضيل استخدام مصطلح إدارة الذات Self – Management في دراسات تالية (Rokke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 173-175).

والقسم الثاني الدراسات غير المباشرة والتي تناولت علاقة أحد متغيرات الدراسة بوجهة الضبط أو كفاءة الذات (وهما من عناصر التحكم الذاتي).

أولاً: دراسة Heiby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من ارتباط درجة مهارات التحكم الذاتي بعدد من مقاييس العدوان. شملت العينة ٦٨ (٥٤ طالبة، ١٤طالباً) بفصول جامعية بمتوسط عمر ٢٣,٧ سنة وانحراف معياري ٤,٨٧، وتنتمي العينة لجنسيات متعددة وأعراق مختلفة كالأمريكي والهندي وآلاسكي ومن الباسفيك والآسيويين واليابان والصين.وتم استخدام استخبار للتعزيز الذاتي كإحدى مهارات التحكم الذاتي وهو من إعداد (Heiby 1982, 1983) وقائمة (Buss & Durkee, 1957) وقائمة (Buss & Perry ,1992) لقياس الاعتداء الكلامي، والمادي، والعدوانية، والغضب وقائمة ردّ الفعل لقياس الأحداث التي تثير الغضب (Evans & Stangeland , 1973) ومقياس سمة الغضب (Spielberger et al ., 1983).

ومن النتائج:

- تراوحت معاملات الارتباط السلبية بين مقاييس التحكم الذاتي والعدوانية بين ٠,٢٥ – ٠,٣٨ وهي تطابق حجم تأثير متوسط بحسب معايير (Cohen, 1988).

- الأفراد ذوو الدرجات المنخفضة في مهارات التحكم الذاتي سجلوا درجات أعلى في العدوانية في جميع المقاييس باستثناء حالة وسمة الغضب، ودرجات قائمة ردّ الفعل.

دراسة Heiby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من انخفاض درجة مهارات التحكم بالذات الذي يرتبط بالسلوك غير التوافقي والعواطف السلبية وتكونت العينة من ٥٣ (٣٩طالبة و١٤ ذكراً) من طلبة الجامعة بمتوسط (٢٣,٤سنة) وانحراف معياري (٥,٧) واستخدمت كلا من استخبار (Heiby 1982, 1983) لمهارات التحكم بالذاتي (التعزيز الذاتي)، وقائمة مختصرة لأعراض سوء التوافق العام (Derogatis & Spencer, 1982) وتشتمل على ٩ مقاييس منها اكتئاب وقلق وعدوانية.وتوصلت إلى معامل ارتباط بين أداء العينة على مقياس التحكم الذاتي وأعراض سوء التوافق العام (– ٠,٦٠).

دراسة هارون الرشيدي (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير معنى الحياة في التحكم الذاتي، وعن التحكم الذاتي كمنبئ لمعنى الحياة وشملت العينة (١١٠) من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية بكفر الشيخ تتراوح أعمارهم بين

(٢٠-٢٢) سنة وهم من الذكور والإناث واستخدم مقياس التحكم الذاتي للدكتور عبدالوهاب كامل (صورة عربية لدمج مقياس ريم ١٩٧٥، روزنبوم ١٩٨١).

كما دمج الباحث مقياس أهداف الحياة لـ كرامبيه (Moholich & Crumbaug, 1964) في مقياس واحد مترجم أطلق عليه معنى الحياة وقننه على عينة مصرية.

وأظهرت النتائج أنّ الطلاب مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في درجة التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معنى الحياة وبلغت ت ٢٣,٤٨ بدلالة ٠,٠١ كما ظهر أنّه يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من متغيرات التحكم الذاتي (ف= ٤,١٦ بدلالة ٠,٠١).

دراسة عبد الوهاب كامل (١٩٨٩):

قامت الدراسة للتحقق من أنّ الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسجسمية تظهر لديهم بعض التشوهات في رؤيتهم لذواتهم وتقييمها والتدعيم لها.

وشملت العينة ١٥٥ (٧٩ أنثى، ٦٤ ذكراً) تتراوح أعمارهم مابين ٢٢ – ٤٦ سنة من الذين أتموا المرحلة الجامعية.

طبق الباحث مقياس بك Beck (إعداد غريب عبدالفتاح ١٩٨٥) ومقياس Kornell (إعداد محمود أبوالنيل، ١٩٨٣) الذي أثبت كفاءة تشخيصية في التفرقة بين الأسوياء وغير الأسوياء. ثم تمّ تقسيم العينة بعد حساب المئينيات إلى ثلاث مجموعات:

١ – عديمة الاضطرابات نفسية جسمية بدرجة نسبية.

٢ – مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية البسيطة.

٣ – مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية الشديدة.

ومن النتائج:

– ارتفاع متوسط المجموعة الأولى سواء كان التقسيم باستخدام مقياس Beck أو باستخدام Kornell (أي المجموعة ذات السواء النسبي) وذلك على جميع المقاييس الفرعية للتحكم الذاتي. مما يعني أنّه كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسجسمية.

– اتفقت نتائج الدراسة مع دراسات سابقة حول معاناة المكتئبين من رؤية سلبية للذات وبعض التشوهات الإدراكية حول تقييم ذواتهم (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٣).

ثانياً: دراسة معتز عبدالله (٢٠٠٥):

وقد أجريت بهدف الوقوف على طبيعة السلوك العنيف لدى مجموعة من الطلاب والطالبات وإدراكهم للعنف الموجه لهم من قبل السلطة في الجامعة، وطبيعة إدراكهم لأسباب العنف ومظاهره وكيفية معالجته. وتمّ تطبيق مقياس العنف من إعداد الباحث، ومقاييس للشخصية منها:

- مقياس تقدير الذات (ويتضمن اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات الجامعية) لفلمنج وكورتني (١٩٨٤) وتعريب محمد الشناوي وعلي بداري (١٩٨٥).

- مقياس توكيد الذات (Rathus, 1973)، وتعريب (محمد الشناوي ١٩٨٥) / استخبار الاندفاعية لايزنك وترجمة عبدالحليم السيد / صورة مختصرة لمقياس نمط السلوك (أ) إعداد جمعة يوسف (١٩٩٤) وتم تطبيق هذه الأدوات على العينة ٥٩٥ (٢٧٦ طالب + ٣١٧ طالبة) بجامعة القاهرة. وتوصلت إلى النتائج:

- ارتباط العنف العام ارتباطاً سلبياً بكل من اعتبار الذات (٠,٠١) وبتقدير الذات (٠,٠٥) لدى الطالبات.

- مساهمة كل من الغضب والبحث عن الإثارة واعتبار الذات في التنبؤ بالعنف العام لدى عينة الطالبات.

- اتفق الطلاب والطالبات على أن أهم أسباب السلوكيات العنيفة عدم وجود فرص عمل بعد التخرج ثم ضغوط الحياة التي يعيشها الطلاب وافتقادهم للحوار العملي بين الطلاب والأساتذة.

دراسة Jerusalem.M. & Mittagw, 2002

استهدفت الدراسة تأثير الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى (في مواجهة الضغوط) على مستوى وتغير التكيف وشملت العينة ٥٥ أنثى و٦٩ ذكرا تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٣٠سنة. وامتدت الدراسة على مدى ديسمبر ١٩٨٩ – ١٩٩١ ومن الأدوات التي تم تطبيقها: الكفاءة الذاتية لباندورا، والقلق من قائمة السمات الشخصية، وقياس المعارف الإدراكية (تقييم التحدي المدرك أو التهديد والخسارة) ومن النتائج:

– تعمل عناصر (معتقدات) الكفاءة الذاتية كمصدر للعوامل الشخصية التي يستطيع بها المهاجر أن يواجه الضغوط الناتجة عن الانتقال والهجرة والعكس صحيح في حالة ضعف تلك العناصر للكفاءة. فالأشخاص ذوو الإحساس العالي في إدراكهم بالكفاءة يثقون في قدراتهم الشخصية في التغلب على ما يواجههم ويميلون إلى تفسير مايعترضهم من مشاكل على أنها تحديات أكثر منها تهديدات أو أحداث يصعب السيطرة عليها موضوعياً (Jerusalem, M. & Mittag,W, 1999, 178).

دراسة عبد الله إبراهيم ومحمد عبدالحميد (١٩٩٤)

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين العدوانية ومتغيري الشخصية (موضع الضبط وتقدير الذات) وتكونت العينة من (٢٠٨) طالب اختيرت بطريقة عشوائية من أقسام مختلفة بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالجنوب وتم تطبيق الأدوات: – استخبار العدوانية من إعداد الباحثين (٤٥ عبارة)، ومقياس موضع الضبط Lefcourt (١٩٨١) وترجمه وأعدّه للعربية علي بداري ومحروس الشناوي، ويهدف إلى

قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات كحالة Heathertn (١٩٩١) وترجمه الباحثان للعربية وكانت النتائج:

- وجود علاقة موجبة بين موضع الضبط الخارجي والعدوانية، أي أن هناك تلازماً في زيادة درجة موضع الضبط ودرجة العدوانية ونقصانها معاً أيضاً.

- وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية. فكلما زاد تقدير الفرد لذاتة قلّت عدوانيته.

- وجود تأثير مشترك بين موضع الضبط وتقدير الذات في درجة العدوانية. وأنّ تأثير تقدير الذات أقوى إذ يبلغ أربعة أمثال تأثير موضع الضبط.

دراسة جابر عبدالحميد وعلاء كفافي (١٩٨٨):

شملت الدراسة (٢٢٥) شخصاً، منهم (١٢٢ طالبة، ٣١ طالباً) بالمرحلة الجامعية (٣٢ طالبة، ٤٠ طالباً) بالمرحلة الثانوية، واستخدمت مقاييس مختلفة أهمها مقياس (وجهة الضبط تقبل الذات — تقدير الذات — ذات أكاديمي — دافعية الإنجاز — قوة الأنا — الميل إلى المعايير الاجتماعية). أظهرت النتائج أن أصحاب التوجه الداخلي أكثر تقبلاً لذواتهم من أصحاب التوجه الخارجي، كما تأكدت العلاقة الإيجابية بين التوجه الخارجي والميل إلى التقليل من قيمة الذات والعكس صحيح حيث ترتبط الوجهة الداخلية في الضبط مع التقدير المرتفع للذات. كما أظهرت النتائج أن صاحب الوجهة الداخلية في الضبط أكثر ميلاً ورغبة في الظهور بالمظهر المقبول اجتماعياً بالمقارنة بصاحب الوجهة الخارجية.

التعليق على الدراسات:

من العرض السابق نجد أنّ معظم الدراسات أجريت على طلاب وطالبات جامعيين وأن الدراسات التي حاولت بحث العلاقة بين التحكم الذاتي وأحد متغيرات الدراسة مباشرة تم التوصل خلالها إلى ارتباط بين التحكم الذاتي والعداوة Hostility بدراسة Heiby, (2002) وارتباط بين التحكم ومعنى الحياة (مصطلح معاكس لفقد الهدف).

كما وجدت دراسة أخرى (Heiby, 2002) ارتباطاً بين التحكم وأعراض عدم التوافق ودراسة كامل (١٩٨٨) بين التحكم والاضطرابات السلوكية أي عدم السواء.

بما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقات غير السوية كالاتصال بالشباب (من قبل الإناث) وتكوين علاقة غير مشروعة، كما تتناول التمرد؛ لذا عرضت الباحثة دراسات غير مباشرة تناولت مثلاً علاقة الميل للمعايير الاجتماعية بوجهة الضبط الداخلي (كفافي؛ وعبد الحميد، ١٩٨٨) وارتباط التكيف بكفاءة الذات (Jerusalem & Mittage, 2002). وكذلك ارتباط العدوان بكل من موضع الضبط الخارجي (عبدالله إبراهيم؛ وعبد الحميد، ١٩٩٤) وباعتبار الذات

(معتز، ٢٠٠٥).

أما دراسة (Battaglini, 2005) فقد أشارت لأهمية انضمام الفرد لجماعة تعتبر مساعدة للفرد ليتدرب على التحكم في ذاته إلا أنّه تجلى في نتائجها أنّ الشخص ضعيف التحكم يبدي سلوكاً غير سوي.

وعلى هذا فالدراسة تفترض الفروض التالية:

فروض الدراسة:

١ – تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية:

التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية.

٢ – توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

إجراءات البحث

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

أولاً: العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة المنتظمات بكلية الآداب للبنات بالدمام بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ. وتم اختيار أفراد العينة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبقي حيث تم الدخول لجميع المدرجات المتاحة للفرق الثانية والفرق الثالثة. وتم تعريفهن بأهداف البحث دون تحديد المتغيرات، وأهمية تعاونهن وثقتهن بالسرية لبيانتهن وتراوحت أعمارهن بين ١٩ – ٢٤ سنة وتم استبعاد المتزوجات.

الجدول رقم (١). عينة الدراسة.

القسم / الفرقة	الثانية	الثالثة	المجموع	النسبة إلى العينة
الدراسات الإسلامية	٦٣	٤٨	١١١	٢١.٤٧٪
اللغة العربية	٥٠	٣١	٨١	١٥.٦٧٪
اللغة الإنجليزية	٤٩	٤٣	٩٢	١٧.٧٩٪
التاريخ	٥٥	٥٣	١٠٨	٢٠.٨٩٪
الجغرافيا	٦٠	٦٥	١٢٥	٢٤.١٨٪
المجموع للعينة	٢٧٧	٢٤٠	٥١٧	١٠٠
العدد الأصلي للفرقة	٢٠٩٢	١٥٨٤	٣٦٧٦	
النسبة إلى العدد الكلي			١٤.١٪	

ويبين جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب القسم. ويمثل هذا العدد قرابة ١٤ ٪ من إجمالي الطالبات المسجلات في هذه الأقسام في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م.

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة

١ – استبانة السلوكيات السلبية إعداد الباحثة

٢ – مقياس التحكم الذاتي للدكتور عبدالوهاب كامل.

استبانة السلوكيات السلبية:

بدءاً استخدمت الدراسات السابقة مصطلح المشكلات لما استهدفته الدراسة الحالية ويتضح من الاطلاع على المقاييس الأجنبية للمشكلات أن تلك المقاييس تعكس واقعاً اجتماعيا ونفسياً له خصوصيته الثقافية، ومن ثم فإن مصداقيتها مردودة إلى ذلك الواقع دون غيره. أما الدراسات العربية التي استخدمت مقاييس للمشكلات مثل: دراسة فيصل الزراد (١٩٧٨) استخدمت قائمة المشكلات من إعداد منيرة حلمي. وهناك دراسة محمد زعتر (١٩٨٦) فقد استخدمت مقياس مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية للدكتورة نادية الشريف ود.محمد عودة وهو يتضمن مجالات: الصحي، النفسي، الانفعالي، القيمي، الاجتماعي، الدراسي والإرشادي. (وكلا المقياسين غير ملائم لما هدفت الدراسة الحالية لدراسته لدى طالبات الكلية).

أما دراسة جميلة عباس إبراهيم (١٩٩٨) فقد تضمنت مشكلات؛ العدوانية، التمرد، فقدان الهدف، ضعف الانتماء للمجتمع والاغتراب عن الأسرة.

وتضمنت دراسة هانم ياركندي (١٩٩٩) استبانة للمشكلات السلوكية للفرقة الأولى والثانية ثانوي فقد شملت مجال التقصير في أداء الواجبات، العلاقات مع الآخرين، الإخلال بنظام المدرسة، التقصير في الأمور الدينية. وقد استفادت الباحثة من الدراستين الأخيرتين.

تصميم استبانة السلوكيات السلبية:

وهو من إعداد الباحثة الحالية. وتم تصميمها لقياس بعض السلوكيات السلبية التي تصدر عن طالبات الكلية (الفرقة الثانية والثالثة). وقد أسفر استفتاء محدود وجهته الباحثة لـ٥٠ طالبة أثناء محاضرة عن تقدير الطالبات للسلوكيات غير المرغوبة، ويلاحظ صدورها من طالبات بالكلية، عن سلوك: التمرد وفقد الهدف والعدوان. وأضافت الباحثة انحراف العلاقات غير السوية، وذلك لاستهداف الباحثة أن يكون أحد السلوكيات المتضمنة بالدراسة، لاستقصاء ذلك السلوك بصورة علمية عوضاً عما يشاع من زيادة الانحرافات بين الجيل الناشئ.

خطوات إعدادها:

- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة بها جرت مناقشة عدد من أعضاء هيئة التدريس عما يواجهنه من مظاهر للسلوكيات السلبية المحددة سابقاً لدى طالبات الكلية:
- تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة محاور وتضم (٤٥) عبارة.

- عرضت الاستبانة على (٥) محكمين تخصص علم نفس، حيث عرفت السلوكيات المحددة (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية). وطلب منهم تحديد مدى صلاحية عبارات كل محور لقياس ما يريد المحور أن يقيسه. وبناءً على هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر.

- طبقت الصورة المعدلة على عينة من الطالبات (ن=٤٣)طالبة، وذلك لحساب صدق الاستبانة وثباتها، كما تم مناقشتهن بعد التطبيق عن مدى وضوح العبارات.

- بناءً على نتائج عينة التقنين من حيث الصدق، تم الإبقاء على العبارات التي أثبتت معاملات ارتباطها اتساقها بالمقياس ككل (الاتساق الداخلي). ويوضح جدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط.

الصورة النهائية للمقياس: يتضمن أربعة سلوكيات سلبية وتكّون (٤٢ عبارة):

- سلوك التمرد ١٢ عبارة (بدرجة قصوى ٤٨ درجة).
- سلوك فقد الهدف ١٠ عبارات (الدرجة القصوى ٤٠).
- سلوك العدوان ١٢ عبارة (الدرجة القصوى ٤٨ درجة).
- العلاقات غير السوية ٨ عبارات (بدرجة قصوى ٣٢ درجة) (ملحق رقم ١).

طريقة التطبيق والتصحيح:

يطبق المقياس بشكل فردي أو جماعي بعد قراءة التعليمات. وقد يحتاج ١٥ دقيقة. أما تصحيح المقياس فتقوم الطالبة بتحديد استجابتها على مقياس خماسي لكل عبارة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا) وتعطى القديرات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) وتدل الدرجة المرتفعة بكل مقياس فرعي على اتجاه الطالبة للتصرف بدرجة عالية من ذلك السلوك.

الجدول رقم (٢). قيم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع درجة المقياس الذي يحتويها على مقياس السلوكيات السلبية ن = ٤٣.

التمرد		فقد الهدف		العدوان		العلاقات غير السوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية
٤	,٥١٧**	١	,٤٥٧	٣	,٣٩**	٧	,٧٢٨**
٨	,٥٨٩**	٢	,٤٣٧**	٦	,٥٧٢**	١١	,٤٨**
١٢	,٤٣**	٥	,٤٠**	١٠	,٦٢٤**	١٦	,٧٣**
١٥	,٦٧٧**	٩	,٤٠٧**	١٤	,٣١٣*	٢٤	,٦٦**
١٧	,٦٩٣**	١٣	,٥٢**	١٩	,٣٢٤*	٢٦	,٤٥**

تابع الجدول رقم (٢).

التمرد		فقد الهدف		العدوان		العلاقات غير السوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية
٢١	,٦٣٧**	١٨	,٥٣٨**	٢٠	,٤٣٤**	٣٤	,٤٨٧**
٢٧	,٣٩٤**	٢٢	,٧٢٩**	٢٣	,٤٦٥**	٣٨	,٦٨**
٢٩	,٥٦**	٢٨	,٥٠٩**	٢٥	,٤٠٩*	٤٢	,٢٤
٣٠	,٦٠٩**	٣٢	,٤٤٢**	٣١	,٥٢**		
٣٦	,٤٠**	٤١	,٥١**	٣٣	,٤٣٦**		
٣٧	,٤٥٩**			٣٥	,٣٤*		
٣٩	,٥٢٩**			٤٠	,٥٦٤**		

(*) **دال عند ٠٥,=٣٠٤,** ** **دال عند ٠١,=٣٩,**

ويتضح من جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عدا العبارة رقم (٤٢) وهي تتعلق بالعبارة «أرافق صديقتي التي أحبها رغم ما يسببه ذلك لي من تفريط في بعض محاضراتي» وحبذت الباحثة إبقاءها لاتفاقها مع تعريف العلاقات غير السوية.

الجدول رقم (٣). مصفوفة معاملات الارتباط بين السلوكيات السلبية الأربع ن = ٥١٧.

	التمرد	فقد الهدف	العدوان	العلاقات غير السوية	مجموع السلوكيات السلبية
التمرد					
فقد الهدف	,٥٠**				
العدوان	,٥٣٧**	,٣٤٤**			
انحراف العلاقات	,٤٩٤**	,٢٩٨**	,٣٥٧**		
مجموع السلوكيات السلبية	,٨٣٨**	,٧٨١**	,٧١٩**	,٦٤١**	

ويدل جدول رقم (٣) على الاتساق الداخلي لمتغيرات مقياس السلوكيات السلبية. ومنه يتضح أعلى درجة ارتباط بين العدوان والتمرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: كما ذكر في خطوات الإعداد تم إجراء صدق المحكمين، كما تم حساب الاتساق الداخلي.

نظراً لتوافر الدراسات السعودية التي أكدت صدق مقياس الطمأنينة النفسية لفاروق عبد السلام في التمييز بين الأسوياء والطلاب المترددين على العيادة النفسية لما يعانونه من اضطرابات كالمخاوف والوساوس (عبد السلام، ١٩٧٩م، ٥)، فقد قامت الباحثة باستخدامه على عينة التقنين كمؤشر مميّز بين

مجموعة الطالبات الأعلى درجة على مقياس السلوكيات السلبية ومجموعة الأقل درجة على المقياس نفسه لتوقع الباحثة بتميز المجموعة الأخيرة بطمأنينة نفسية أعلى مما يشير بصدق مقياس السلوكيات السلبية، وبتطبيق طريقة المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة متوسط درجات أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على مقياس السلوكيات، بمتوسط درجات أدنى ٢٧٪ من أفراد العينة على المقياس نفسه تمّ حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات (السيد، ١٩٥٨م، ٥٦٠).

الجدول رقم (٤). Group Statistics

VAR00001 المتغير	N	Mean المتوسط	Std. الانحراف المعياري Deviation	Std. Error Mean الخطأ المعياري للمتوسط
الأقل سلبية طمأنينة	١١	٢٢,٦٣٦٤	٥,٧٣١٨٩	١,٧٢٨٢٣
الأكثر سلبية	١١	٣٠,٦٣٦٤	٩,٤٥٨٠٤	٢,٨٥١٧١

Independent Samples Test نتائج T للعينات المستقلة الخاصة بمتغير طمأنينة لمجموعتين

	Levene's Test for Equality of variances		t – test for Equality of Means						
	F	Sig. قيمة مستوى المعنوية	T قيمة المختبر الإحصائي	Df درجة الحرية	Sig. (2 – tailed)	Mean Difference الفرق بين متوسطي عينتين	Std. Error Difference خطأ معياري فرق متوسطين	95% confidence interval of the Difference Lower	Upper
Equal variances assumed طمأنينة	2.004	,172	– ٢،٣٩٩	20	,026	8.0000 –	3.33452	14.95568 –	1.04432 –
Equal variances not assumed			– ٢،٣٩٩	16.472	,029	8.0000 –	3.33452	15.05242 –	,94758 –

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيمة ت بلغت (– ٢,٣٩) ودلالتها الإحصائية (٠,٠٢٦) أقل من (٠,٠٥)، أي إن هناك اختلافا ذا دلالة في درجات الوسط الحسابي لمتغير الطمأنينة لكل مجموعة من المجموعتين (الأكثر سلبية، والأقل سلبية) مما يؤكد صدق مقياس السلوكيات السلبية. مع ملاحظة إشارة السالب لاتجاه درجة الطمأنينة المعاكس لزيادة درجة السلوك السلبي (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٣٢).

الثبـــات: تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (ن=٢٤) ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي ٣ أسابيع. وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي كل طالبة في مرتيّ التطبيق فكانت قيمة (ر= ٠,٨٨) وهو معامل يوثق به.

مقياس التحكم الذاتي:

قام عبد الوهاب كامل بدمج كل من مقياس ريم Rehm (١٩٧٥) (٤٠ عبارة) ومقياس Rosenbaum (٣٦ عبارة) وكل منهما يحدد درجة كلية للتحكم الذاتي. ثم قام بإجراء التحليل العاملي للكشف عن مكونات عملية التحكم كما افترضها كنفر Kanfer (١٩٧٠) كمحكات لمحتوى عبارات المقياس. نتيجة عملية التحقق من صدق وثبات العبارات، استخلص ٥١ عبارة من (٧٦) عبارة ثم أضاف ٣ عبارات تتفق مع تعريفات التحكم الذاتي وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة.

تم حساب ثبات المقياس بتقدير قيمة معامل إرتباط نصفي المقياس (الفردي والزوجي فبلغ (٠,٦٩٣٩) (ن=٣٣٩) ثم استخلص معامل الثبات بمعادلة سبيرمان فبلغ ٠,٨٢.

صدق المقياس:

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع استخدام التدوير المتعامد. وكشف عن العوامل الستة التي زادت قيمة الجذر الكامن لها عن الواحد الصحيح.

وقد استخلصت تلك العوامل الست ٦٩,٣ من تباين المصفوفة الارتباطية، وهذه العوامل: التحكم الكلي العام، الرؤية الإيجابية للذات، مقاومة الذات للإحباط، الحث الذاتي، التقويم الذاتي، الوعي الذاتي.

طريقة التصحيح: أمام كل عبارة تدرجاً في اختيار الاستجابة المعبر عنها من قبل الشخص من خلال تدرج خماسي (أ، ب، ج، د، هـ) وبحسب تعليمات المقياس فهناك ٢١ عبارة تصحح بطريقة عكسية.

تقنين مقياس التحكم الذاتي لطالبات الكلية:

تم دراسة عبارات المقياس دراسة تحليلية ناقدة، ثم حددت العبارات التي تحتاج إلى تعديل بما يتناسب مع طالبات الكلية. وهي كالتالي:

تغيير العبارة (١١) حيث تم استبدال مثال التدخين إلى استخدام الشات بالإنترنت ليكون أكثر ملاءمة، كما جرى تأنيث العبارات واستبدال كلمة الحظ عوضاً عن الصدفة بالعبارة (٤٣)، وإعادة صياغة للعبارات أرقام: ٦، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٨. (ملحق ٢).

وقامت الباحثة بتحكيم عدد من الأعضاء تخصص علم النفس فيما أجرته من تعديلات على المقياس؛ وبذلك تم التأكد من عدم اختلاف العبارات المعدلة عما تضمنته العبارات الأصلية.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (يتكون المقياس من ٥٤ عبارة) وبلغ المعامل ر= ٤٣٨, وبتصحيح المعادلة يبلغ المعامل ٠,٦٠ (السيد، ١٩٧٩م، ٥٢٥).

صدق المقياس: نظراً لعدم وجود مقاييس عربية تقيس التحكم الذاتي فقد استخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط كأحد المقاييس التي أشارت دراسات سابقة إلى ارتباطه بأحد مكونات التحكم الذاتي (Rosenbaum, M, 1990, 16) أو بالكفاءة الذاتية (وهو مفهوم تتداخل عناصره بالتحكم الذاتي). ففي دراسة لـ (Henson, 2001) أشارت إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط (الشافعي، ٢٠٠٥م، ١٥٥) اختارت الباحثة نسخة محمد عيد التي قام بتطبيقها على طلاب بجامعة الإمام بفرع القصيم (عيد، د.ت، ٥١).

تم حساب معامل الارتباط بين مقياسيّ وجهة الضبط، والتحكم الذاتي على عينة التقنين (ن =٤٣) فبلغ – ٠,٣٠٤ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥.

واستفادت الباحثة مما ذكر سابقاً في إجراءات صدق مقياس السلوكيات السلبية من تطبيق لمقياس الطمأنينة النفسية لحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية فاستخدمت الباحثة درجات طالبات عينة التقنين على مقياس الطمأنينة لحساب مدى ارتباطها بالتحكم الذاتي وقد بلغ معامل الارتباط – ٠,٤٧ وهو دال إحصائياً ويدل على صدق مقياس التحكم الذاتي. وتم إجراء هذا الارتباط بناءً على نتيجة دراسة عبدالوهاب كامل (١٩٨٩) من وجود ارتباط دال بين مقياس كورنيل للشخصية ومقاومة الذات للإحباط والحث الذاتي، وتقويم الذات (مكونات التحكم الذاتي) أي كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسية جسمية (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٢).

النتائج

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على «تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية».

للتحقق من صحة الفرض يوضح الجدولان (٥ –٦) الإحصاءات الوصفية واختبار ت لمتغيرات البحث.

الجدول رقم (٥). ملخص للإحصاءات الوصفية لمتغيرات السلوكيات السلبية.

	N العينة	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Std. Error Mean الخطأ المعياري للمتوسط
التمرد	٥١٧	,٧٥٢٣	,٤٥٨	,٠٢
فقد الهدف	٥١٧	١,٢٧٦	,٧١٠٦	,٠٣١٢
العدوان	٥١٧	,٦٧٣	,٤١٠٢	,٠١٨
العلاقات غير السوية	٥١٧	,٤٢٦٧	,٤٨٢٢	,٠٢١٢

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار ت لمتغيرات السلوكيات السلبية One – Sample Test اختبار ت لمجموعة واحدة.

	t	القيمة المختبرة = ٢				
		درجة الحرية	القيمة الاحتمالية الحرجة	متوسط الفرق سَ – م	فترة ثقة ٩٥٪ للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع	
					أدنى	أعلى
التمرد	– ٦١.٩١	٥١٦	,٠٠٠	– ١.٢٤٧	– ١.٢٨٧	– ١.٢٠٨
فقد الهدف	– ٢٣.١٤	٥١٦	,٠٠٠	– ,٧٢٣	– ,٧٨٤	– ,٦٦٢
العدوان	– ٧٣.٥٢	٥١٦	,٠٠٠	– ١.٣٢٦	– ١.٣٦	– ١.٢٩
العلاقات غير السوية	– ٧٤.١٨٢	٥١٦	,٠٠٠	– ١.٥٧٣	– ١.٦١٤	– ١.٥٣١

أظهرت نتائج T في جدول رقم (٦) أن جميع السلوكيات الأربعة لا تنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية، حيث كانت قيمة T سالبة وأقل من ٠.٠٥ فمثلاً متوسط سلوك التمرد لمجتمع طالبات كلية الآداب يختلف عن درجة القيمة المختبرة (٢) أي لم يتحقق الفرض الأول. ولكن بحسب ملاحظة الباحثة أثناء القيام بتصحيح الاستبيانات استرعى انتباهها زيادة درجات أفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف ولاستجلاء الأمر أكثر قامت الباحثة بحساب الدرجات التائية للدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف.

الجدول رقم (٧). الدرجات التائية للدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس فقد الهدف.

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار المتجمع التصاعدي النسبي	الدرجة التائية *
١	١٣	٢.٥١	١٣	,٠٢٥	٣٠.٤
٢	١٠	١.٩٣	٢٣	,٠٤٤	٣٢.٩
٣	١٣	٢.٥١	٣٦	,٠٦٩	٣٥.٢
٤	٢٤	٤.٦٤	٦٠	,١١٦	٣٨.٠
٥	١٩	٣.٦٧	٧٩	,١٥٢	٣٩.٧
٦	٢٦	٥.٠٢	١٠٥	,٢٠٣	٤١.٧
٧	٣٣	٦.٣٨	١٣٨	,٢٦٦	٤٣.٨
٨	٢٥	٤.٨٣	١٦٣	,٣١٥	٤٥.٢
٩	٢٤	٤.٦٤	١٨٧	,٣٦	٤٦.٤
١٠	٣٣	٦.٣٨	٢٢٠	,٤٢٥	٤٨.١
١١	٢٨	٥.٤١	٢٤٨	,٤٧٩	٤٩.٥
١٢	٢٢	٤.٢٥٥	٢٧٠	,٥٢	٥٠.٥

تابع الجدول رقم (٧).

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار المتجمع التصاعدي النسبي	الدرجة التائية *
١٣	٣١	٥٫٩٩٦	٣٠١	,٥٨	٥٢٫٠
١٤	٣١	٥٫٩٩٦	٣٣٢	,٦٤	٥٣٫٦
١٥	٢١	٤٫٠٦	٣٥٣	,٦٨٢	٥٤٫٧★
١٦	٢٤	٤٫٦٤	٣٧٧	,٧٢٩	٥٦٫١
١٧	١٢	٢٫٣٢	٣٨٩	,٧٥٢	٥٦٫٨
١٨	٢٠	٣٫٨٦٨	٤٠٩	,٧٩	٥٨٫١
١٩	١٥	٢٫٩	٤٢٤	,٨٢	٥٩٫٢
٢٠	١٤	٢٫٧	٤٣٨	,٨٤	٥٩٫٩
٢١	١٧	٣٫٢٨٨	٤٥٥	,٨٨	٦١٫٨
٢٢	١١	٢٫١٢٧	٤٦٦	,٩٠١	٦٢٫٩
٢٣	٣	,٥٨	٤٦٩	,٩٠٧	٦٣٫٢
٢٤	١٢	٢٫٣٢	٤٨١	,٩٣	٦٤٫٨
٢٥	٦	١٫١٦	٤٨٧	,٩٤	٦٥٫٥
٢٦	٧	١٫٣٥٣	٤٩٤	,٩٥٥	٦٧٫٠
٢٧	٦	١٫١٦	٥٠٠	,٩٦٧	٦٨٫٤
٢٨	٥	,٩٦٧	٥٠٥	,٩٧	٦٩٫٨
٢٩	٢	,٣٨٦	٥٠٧	,٩٨٠	٧٠٫٥
٣٠	٢	,٣٨	٥٠٩	,٩٨٤	٧١٫٤
٣١	٣	,٥٨٠	٥١٢	,٩٩٠	٧٣٫٣
٣٢	١	,١٩٣	٥١٣	,٩٩٢	٧٤٫١
٣٣	٢	,٣٨٦	٥١٥	,٩٩٦	٧٦٫٥
٣٤	١	,١٩٣	٥١٦	,٩٩٨	٧٨٫٨
٣٧	١	,١٩٣	٥١٧	١٫٠٠	
	٥١٧	١٠٠			

٣٦٪ تمثل بداية السلوك السلبي (الدرجات التائية من ٥٤٫٧ إلى ٦٤٫٨)

٠٣, تعاني بدرجة مرضية (الدرجات التائية من ٦٩٫٨ إلى ٧٨٫٨)

★ **الجداول الإحصائية للبهي السيد ص٢٤**

نسبة من جاوزت درجاتهن بداية أعراض السلوك السلبي =
١ − ٦٤, = ٣٦,
نسبة من يمثلون معاناة السلوك السلبي بدرجة مرضية =
١ − ٩٧, = ٠٣,

بالاطلاع على جدول الدرجات التائية رقم (٧) نجد أن الدرجة التائية (٥٣٫٦) والتي تشير إلى بداية ظهور سلوك فقد الهدف تقابلها الدرجة الخام (١٤). كما يتضح أنّ الدرجة التائية (٦٩٫٨) التي تشير إلى

ظهور سلوك فقد الهدف بشكل مرضي تقابلها الدرجة الخام (٢٨) فما فوق تمثّل نسبة ٠,٠٣ من أفراد العينة أي لم يتحقق الفرض الأول كما اتضح من الأسلوب الإحصائي T للفروق بين المتوسطات.

لكن الجدول رقم (٧) يمدّنا أيضاً بمعلومات عن أنّ نسبة أفراد العينة التي تقع مابين درجة بداية ظهور سلوك فقد الهدف (١٤) والدرجة المرضية (٢٨) تبلغ هذه النسبة ٣٦٪ لدى أفراد العينة من طالبات الكلية أي مايمثّل ثلث أفراد العينة وهي نسبة تستحق منا الاهتمام بها والتخطيط لتلافي آثارها.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على «توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية» (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

للتحقق من صدق الفرض توضح الجداول (٨ – ١٠) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

الجدول رقم (٨). معاملات الارتباط بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية.

المقياس / معامل الارتباط	التمرد	فقد الهدف	العدوان	العلاقات غير السوية	مجموع السلوكيات
معامل بيرسون	– ,٤٠٤**	– ,٥٠٥**	– ,٢٢٠**	– ,٢٥٩**	– ,٤٨٦*

يوضح الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وعند مستوى ٠,٠١ وبحسب اقتراح cohen فإن قيم (r) تعتبر كبيرة إذا بلغت (٠,٥) ومتوسطة إذا بلغت (٠,٣ – ٠,٤٩)، ومادون (٠,٣) فهي صغيرة (بالانت، ٢٠٠٦م، ١٤٩). لذا رغم الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة لمعامل ارتباط درجات أفراد العينة للتحكم بالعدوان وبالعلاقات غير السوية – ٠,٢٢، – ٠,٢٥٩ على التوالي، فإن الباحثة لاحظت أنهما مادون ٠,٣ واستطراداً منها للتحقق من قوة العلاقة استخدمت أحد المقاييس الاتجاهية وهو معامل ايتا Eta لمناسبته في حالة عدم خضوع التوزيع التكراري لبيانات العينة على مقياس العدوان، والعلاقات غير السوية للتوزيع الطبيعي (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٢٥) و (فهمي، ٢٠٠٥م، ٥٩٥).

الجدول رقم (٩). نتائج معامل ارتباط ايتا وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

	القيمة
Eta Dependent عدوان	,٤٩١
Dependent تحكم	,٣٣٠

يتضح من **الصف الأول** بجدول رقم (٩): نتيجة معامل ايتا باعتبار أن العدوان هو المتغير التابع (٠,٤٩١) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) متوسطة. بمعنى أن تأثير معرفة التحكم بالذات في سلوك العدوان بقوة متوسطة (٠,٤٩).

الصف الثاني: نتيجة معامل ايتا باعتبار التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠,٣٣) الذي تدل قيمته على وجود علاقة أو تأثير متوسطة بمعنى أن تأثير معرفة العدوان في التحكم الذاتي (٠,٣٣).

الجدول رقم (١٠). نتائج معامل ارتباط ايتا وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

	القيمة
Eta Dependent العلاقات غير السوية	,٥٥٠
Dependent تحكم	,٣١٩

يتضح من **الصف الأول** بجدول رقم (١٠): نتيجة معامل ايتا باعتبار أن العلاقات غير السوية هي المتغير التابع (٠,٥٥) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) كبيرة. بمعنى أن التحكم بالذات يؤثر في العلاقات غير السوية تأثيراً كبيراً.

الصف الثاني: نتيجة معامل ايتا باعتبار أن التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠,٣١٩) الذي تدل قيمته على وجود علاقة متوسطة بمعنى أن العلاقات غير السوية تؤثر في التحكم الذاتي بدرجة متوسطة.

تفسير النتائج:

أولاً: توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرض الأول، أي عدم شيوع المظاهر السلوكية السلبية كالتمرد، فقد الهدف، العدوان والعلاقات غير السوية بين مجتمع الكلية.

فالكلية كأي تجمع به نسبة من مظاهر السلوك السلبي من تمرد وعدوان وعلاقات غير سوية إلا إنها لم تبلغ نسبة حدّ الظاهرة (الشيوع). وفي دراسة سابقة لمجتمع الكلية ١٤١٢هـ، (١٩٩٢) أظهرت تمتع طالبات العينة الجامعيات بالطمأنينة النفسية (جوانه، ١٩٩٢م، ٢٥٤) إضافة إلى دراسة أحمد عبدالخالق وأحمد حافظ (١٩٨٨) التي قارنت متوسط درجات القلق لدى كل من السعوديين وعينات أمريكية ومصرية وتوصلت إلى أن عينة السعوديين سجلت أقل الدرجات (حافظ ؛ وعبد الخالق، ١٩٨٨م، ١٩٤). وأرجعت تلك النتيجة حينئذ إلى دور الإيمان بالله في الطمأنينة وعوامل أخرى ولا زال الإيمان والإسلام يؤثران من حيث عدم تقبل المجتمع المسلم لشيوع المظاهر السلبية. وتعزز نتيجة دراسة جميلة إبراهيم (١٩٩٨) هذا المساق حيث توصلت إلى أن جنس الإناث تقلّ لديهن مظاهر العدوان والتمرد خاصة عند

مقارنة صفّ أعلى بصفّ أقل حيث كانت الفروق دالة إلى جانب طالبات الصف الثالث ثانوي اللاتي سجلن درجات أقل (إبراهيم، ١٩٩٨م، ١٣٠).

مع الإشارة لملاحظة بدء تزايد نسبة مظهر افتقاد الهدف بين أفراد عينة الدراسة من حيث كونه يقوم على شعور الفرد بفشل يتطور تدريجياً لفقدان الفرد لدواعي التخطيط لحياته ومستقبله وعجزه عن فهم مايدور حوله من أحداث. وبالتالي عدم قدرة على التحكم في مصيره. وقد ظهر ذلك في تزايد نسبة الظاهرة بالعينة دون أن يتحقق ذلك في مجتمع الكلية عامة.

ثانياً: تشير نتيجة **الفرض الثاني** إلى أنّ من يفتقد وجود هدفٍ لحياته تنخفض لديه درجة التحكم بالذات وهو ما يتسق مع نتيجة الرشيدي (١٩٩٥) حيث توصل إلى أنّ مَنْ كان لديه هدفٌ واضحٌ ويتعلق إيجابياً بالحياة يحتاج إلى درجة مرتفعة من التحكم الذاتي حيث يقوم بملاحظة سلوكه ويستفيد من نتائج تصرفاته ويقدر الآثار المترتبة عليها ويستخدم التفكير المنظم لمواجهة المصاعب، فهو دائماً في حالة رؤية إيجابية للذات. كما يقاوم الإحباط فلا يستسلم للمشاعر السلبية ويحثّ ذاته عن طريق التنشيط الذاتي. لذا تلازم انخفاض درجة التحكم بالذات بالافتقاد إلى الهدف ومنذ عام (١٩٦٨) ربط Curmbough بين فقد الهدف وفقدان معنى الحياة الذي عرفه بأنه: حالة سيكولوجية تنتج من فشل في تجربة إحساس معنى وهدف الحياة تلك التي تعطي الفرد الإحساس بالتفرد في الهوية (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٦٦).

أما عن العلاقة الموجبة بين التحكم الذاتي المنخفض والعدوان فترى الباحثة تفسيراً لتلك النتيجة في ضوء الخصائص الشخصية للأفراد ذوي التحكم المنخفض للذات كما جاءت في استجاباتهم على مقياس التحكم بالذات. حيث وصفوا أنفسهم باحتياجهم للغير كي يساعدهم على الخروج من مشكلاتهم، وبإفادتهم بضعف تقديرهم للآثار المترتبة على ما يصدر منهم من سلوكيات، فهم يتصرفون في ظل عوامل الحظ والمصادفة والاعتقاد بقوى خارجية تسيّر الأمور بحيث يصعب التحكم فيها. ومن هنا كان الشعور الدائم بالإحباط، ومن ناحية أخرى فإن الإحباط كثيراً ما يؤدي إلى العدوانية بأشكالها المختلفة؛ فمن تراث التحليل النفسي أنه إذا زاد اعتماد الشخصية وحاجتها للغير زاد عدوانها حيث اعتماد الإنسان على شخص آخر يعني وقوعه تحت سيطرة هذا الشخص، ولذلك يشعر بأن قوته لها تأثير مقيّد يحدّ من حريته ويجب التغلب عليه (ستور، ١٩٧٥م، ٧).

وبما أنّ العلاقة ارتباطية وليست سببية فنستطيع القول إنّ هناك تلازماً بين انخفاض درجة التحكم بالذات وزيادة درجة العدوانية ولا نستطيع أن نقرر أن أحدهما سبب للآخر.

وما ينطبق على علاقة التحكم بالعدوان ينسحب على علاقة التحكم بالتمرد، فتعريف شادية

عبدالخالق (١٩٩٢) للتمرد بأنه معاناة الفرد من إحساس بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التعبير أو الاحتجاج والتحطيم والعدوان يجعل من سلوك التمرد نتيجة للشعور بعدم الرضا والإحباط، وهي الحالة التي تدفعه للتحطيم والتمرد والعدوان.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية للعلاقة بين التحكم والعدوان مع دراسة Heiby & Mearige (٢٠٠٢) حيث تراوح الارتباط مابين ٠,٢٥ – ٠,٣٨ لعدة مقاييس للتحكم. كما تتسق مع نتائج دراسة (إبراهيم؛ وعبدالحميد، ١٩٩٤) التي توصلت لعلاقة موجبة بين موضع الضبط (التحكم) الخارجي والعدوانية، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية. بالإضافة إلى اتساق النتيجة مع نتائج دراسة معتز (٢٠٠٥) التي وجدت ارتباطاً سلبياً بين السلوك العنيف وكل من تقدير الذات ويتضمن اعتبار الذات والثقة بها وهو من مكونات التحكم الذاتي.

وفيما يخصّ ارتباط التحكم الذاتي بالعلاقات غير السوية فيمكن الاستئناس باستجابات اللاتي حصلن على درجات على مقياس العلاقات غير السوية، حيث أقررن بالتحدث مع شباب من خلال الانترنت أو بالجوال، وأنهم يرون أن من حقهن مقابلة الأشخاص بحجة التقدم لخطبتهن بدون علم أهلهن، واعترافهن بتأثير متابعتهن للبرامج الأجنبية، وانتمائهن لشلة يمارس بعض أفرادها السلوك نفسه. ونوع آخر يقرّ بمبالغتهن في عواطفهن تجاه صديقة على الأقل وأمام آخرين بدون اعتبار لمعيار الجماعة، ورغم أن هذا السلوك قد توصلت الدارسة الحالية إلى عدم شيوعه إلا أن الأفراد اللاتي اعترفن به توصلت الدراسة إلى ارتباط درجاتهن على هذا المقياس بضعف درجاتهن على مقياس التحكم الذاتي. فتوافق الإنسان مع نفسه والذي يدل على الصحة النفسية إنما يتم في حدود ما أمر الله به ونهى عنه لا بحسب الأهواء والشهوات، فالمسلم مأمور بمخالفة هواه وقمع شهواته غير الصحية التي تغضب الله بقوله تعالى: ﴿فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ﴿٣٧﴾ وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ﴿٣٨﴾ فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ﴾ (النازعات: ٣٧ – ٤١).

وفي التراث النفسي ارتباط السلوك السوي بالشخصية المطمئنة نفسياً المتمتعة بالصحة النفسية. فالسلوك السوي يحقق لصاحبه الشعور بالارتياح ويحرره من الصراع والقلق ويشعره بالكفاءة والجدارة، ويساعده على التوافق الحسن مع نفسه ومع الناس ويوصله إلى التكامل في جوانب شخصيته.

ترتبط الانحرافات بالصحة النفسية ارتباطاً سلبياً أو تتلازم معها تلازماً عكسياً، فكلما زادت الانحرافات وهنت النفس ونقصت صحتها، وكلما قلت الانحرافات صحّت النفس وقلّ وهنها. فالخروج على النفس ونهيها عن المحرمات وعدم الرضا عن آثامها ورفض معاصيها ومجاهدتها على الالتزام بشرع الله من

سمات النضوج النفسي والاجتماعي ومن علامات الصحة النفسية (مرسي، ١٩٨٨م، ٩٤) ومظاهر التحكم الذاتي.

وتتسق النتيجة مع نتيجة جابر وكفافي (١٩٨٨) بارتباط وجهة الضبط الداخلي بالميل للمعايير الاجتماعية وخاصة أنها أجريت على عينة جامعية وثانوية في بيئة مسلمة. وكذلك دراسة Heiby (٢٠٠٢) والتي أكدت ارتباط ضعف التحكم بأعراض عدم التوافق.

تؤكد مجمل نتائج الدراسة وجود علاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، مما يشير بالتوصية بأهمية تدريب الطالبات على مهارات سلوك التحكم الذاتي كعامل رئيسي للوقاية من الانحرافات عامة. ويتعلق بهذا أهمية تقديم أساليب المعونة النفسية لطالبات الكلية بأساليبها المتعددة مثل:

- إعداد برامج تدرب الطالبات على التحكم الذاتي لضبط السلوكيات السلبية مع التركيز على مساعدة الطالبات على وضع أهداف محددة وخطوات إنجازها.

- العمل على زيادة الوعي الديني لدى الطالبات وذلك لتعزيز الالتزام بقيمنا الإسلامية.

- توعية الطالبات بلوائح الأنظمة العامة وبالمخالفات السلوكية الموجبة للعقاب.

- أساليب التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مواجهة السلوكيات السلبية.

ملحق رقم (١)

مقياس السلوكيات السلبية

م	العبارات	مستويات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
١-	أحضر للكلية للاستمتاع بوقتي مع زميلاتي.					
٢-	أشعر أن التخصص الذي أتعلمه لا يفيد المجتمع.					
٣-	أسخر من المحاضرين أثناء غضبهم مني.					
٤-	من حقي أن أفعل ما أريد عندما أغضب.					
٥-	يعتمد النجاح على الحظ وليس على الكفاءة.					
٦-	أحب أن أعمل مقالب محرجة لزميلاتي.					
٧-	يحق لمن يطلب رؤيتي للتقدم لخطبتي أن يراني بدون علم أسرتي.					
٨-	أدخل في نقاش حاد مع مراقبات الشبكة.					
٩-	أشعر بعدم فائدة الدراسة.					
١٠-	إذا أهانتني زميلتي فأني أردّ الإهانة مضاعفة.					
١١-	أكسبتني كثرة مشاهدة البرامج الأجنبية التصرف بما يخالف قيم أسرتي ومجتمعي.					
١٢-	أتعمد الدخول للمدرج بعد المحاضرة.					
١٣-	أشعر بعدم قيمة ما أقوم به.					
١٤-	أسبّ الزميلات عند الغضب.					
١٥-	أتعمد التهريج في المحاضرات.					
١٦-	للفتاة أن تستخدم حقها في مقابلة أي شخص إذا أدركت أن ذلك مفيداً لها.					
١٧-	أميل إلى لبس ما يخالف الزي المسموح به بالكلية.					
١٨-	أشعر بعدم وجود هدف يستحق الجهد الذي يبذل في تحقيقه.					
١٩-	أخفي مذكرات طالبة أغضبتني.					
٢٠-	آخذ إعلان يهمني، كجدول الامتحانات من لوحة الإعلانات.					
٢١-	أضحك بصوت عال لألفت انتباه الآخرين.					
٢٢-	أشعر بأن حياتي بلا هدف.					
٢٣-	أستطيع أن أفرض رأيي على الجميع.					
٢٤-	تتحدث إحدى صديقاتي بالشلة مع شباب بالجوال					
٢٥-	أحب مشاهدة أفلام العنف.					
٢٦-	أسمح لنفسي بالمبالغة في عواطفي مع صديقتي أمام الآخرين.					
٢٧-	أخالف آراء الآخرين.					
٢٨-	لو كان لي أن أختار لأخترت ألا أولد في الحياة.					
٢٩-	أصبح فرحاً بعد خروج الأستاذة من المدرج.					
٣٠-	أعاند إذا طلب مني عمل شيء معين.					
٣١-	أنتقم من بعض الأستاذات بفتح أبواب المدرج أثناء تأديتهن محاضراتهن.					
٣٢-	حياتي فارغة.					

تابع ملحق رقم (١).

م	العبارات	مستويات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
٣٣-	هناك مشاجرات بيني وبين زميلاتي.					
٣٤-	أهيئ الفرص للتحدث مع الشاب الذي عرفته بالإنترنت دون علم أهلي.					
٣٥-	أعبر عن غضبي بالكتابة على جدران الكلية.					
٣٦-	معاملة أسرتي لي تثير سخطي.					
٣٧-	أكره حضور المحاضرات إلى آخر المحاضرات.					
٣٨-	أسمح لنفسي بالتحدث مع شاب ومسايرته بالجوال.					
٣٩-	أتعمد التجول حول أبواب المدرجات.					
٤٠-	أشعر برغبة في تحطيم كل ما تقع عليه عيني.					
٤١-	أشعر بالقلق نحو المستقبل الذي يواجهني.					
٤٢-	أرافق صديقتي التي أحبها رغم ما يسببه ذلك لي من تفريط في بعض محاضراتي.					

ملحق رقم (٢)

مقياس التحكم الذاتي

للدكتور عبدالوهاب محمد كامل

تقنين الدكتورة فائقه جوانه

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّله
١	عندما أكون بصدد عمل شيء ما، يدعوني القلق، أحاول أن أتصور كيف أتغلب على ما يضايقني أثناء تأديته.	عندما أكون بصدد عمل شيء ما، يدعوني للقلق بشأنه، أحاول أن أتصور كيف أتغلب على ما يضايقني أثناء تأديته.
٢	بدون مساعدة الآخرين غالباً أجد صعوبة في التغلب على إحساسي بالعصبية والتوتر.	بدون مساعدة الآخرين غالباً أجد صعوبة في التغلب على إحساسي بالعصبية والتوتر.
٣	عندما أشعر بالكآبة فإنني أحاول التفكير في الأحداث السارة.	عندما أشعر بالكآبة فإنني أحاول التفكير في الأحداث السارة.
٤	إنني لا أستطيع أن أتجنب التفكير في أخطاء قد ارتكبتها في الماضي.	إنني لا أستطيع أن أتجنب التفكير في أخطاء قد ارتكبتها في الماضي.
٥	عندما تواجهني مشكلة صعبة، فإنني أحاول التوصل إلى حلها بطرقة منظمة.	عندما تواجهني مشكلة صعبة، فأنني أحاول التوصل إلى حلها بطرقة منتظمة.
٦	عادة ما أفعل واجباتي أسرع، عندما يدفعني لذلك شخص آخر.	أقوم بواجباتي بشكل أسرع، عندما يدفعني لذلك شخص آخر.
٧	عندما أجد أن لدى بعض الصعاب في التركيز في القراءة، فإنني أبحث عن طرق تساعدي على زيادة التركيز.	بحث عن طرق تساعدني على زيادة التركيز عندما أجد صعوبة أثناء القراءة.
٨	عندما أخطط لعمل ما، فإنني أستبعد كل الأشياء التي لا تتصل بهذا العمل.	عندما أخطط لعمل ما، فإنني أستبعد كل الأشياء التي لا تتصل بهذا العمل.
٩	عندما أحاول التخلص من عادة رديئة، فإنني أحاول أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك العادة.	عندما أحاول التخلص من عادة رديئة، فإنني أحاول أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك العادة.
١٠	عندما تضايقني أفكار غير سارة فإنني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدعو للسرور	عندما تضايقني أفكار غير سارة فإنني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدعو للسرور
١١	لو أنني أدخن علبتين من السجائر كل يوم فمن المحتمل أن احتاج إلى مساعدة خارجية للتوقف عن التدخين (أو أي عادة غير مرغوب فيها).	لو أنني أستخدم الانترنت (الشات) ٣ساعات يومياً، فمن المحتمل أن أحتاج إلى مساعدة خارجية للتخفيف من هذه العادة (أو أي عادة غير مرغوب فيها).
١٢	عندما يصبح مزاجي غير معتدل فإنني أسعى إلى فعل ما هو سار كي أغير حالتي المزاجية.	لكي تتحسن حالتي فإنني أسعى إلى القيام بأفعال سارة.
١٣	لو أن في حوزتي أقراص أدوية – لتناولت أي مهدئ عندما أشعر بالتوتر والعصبية.	يخفّ شعوري بالتوتر والعصبية بتناولي أقراص مهدئة.
١٤	عندما أشعر بالكآبة أحاول أن أشغل نفسي في عمل أحبه.	أشغل نفسي بعمل أحبه عندما أشعر بالكآبة.
١٥	أميل إلى تأجيل الواجبات غير المحببة لي حتى لو كان في مقدوري آدائها في وقتها.	أميل إلى تأجيل الواجبات غير المحببة لي مع أنه في مقدوري آدائها في وقتها.
١٦	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أخلص من بعض عاداتي الرديئة.	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أتخلص من بعض عاداتي الرديئة.
١٧	عندما أجد صعوبة في أن «أركز» على عمل معين فإنني أبحث عن وسيلة تجعلني مستقر كي أقوم به.	عندما أجد صعوبة في أن «أركز» على عمل معين فإنني أبحث عن وسيلة تجعلني مستقر كي أقوم به.
١٨	لا أستطيع أن أتجنب التفكير فيما قد يحدث لي مستقبلاً من نكبات، أياً كانت، بالرغم من أن ذلك يجعلني أشعر بالضيق.	لا أستطيع أن أتجنب التفكير فيما قد يحدث لي مستقبلاً من نكبات، أياً كانت، بالرغم من أن ذلك يجعلني أشعر بالضيق.
١٩	أفضل، أولاً وقبل كل شيء الانتهاء من الأعمال التي يتحتم عليّ أن أفعلها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أحبه من أشياء أخرى.	أفضل، أولاً وقبل كل شيء الانتهاء من الأعمال التي يتحتم عليّ أن أفعلها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أحبه من أشياء أخرى.

تابع ملحق رقم (٢).

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّله
٢٠	عندما أشعر بالألم في جزء محدد من جسمي أحاول ألا أفكر فيه.	عندما أشعر بالألم في جزء محدد من جسمي أحاول ألا أفكر فيه.
٢١	يزداد تقديري لنفسي طالما أستطيع أن أتغلب على عادة رديئة.	يزداد تقديري لنفسي طالما أستطيع أن أتغلب على عادة رديئة.
٢٢	لكي أتغلب على المشاعر السيئة التي تصاحب الفشل فإنني غالباً أقول لنفسي أنها ليست كارثة وفي استطاعتي عمل شيء نحو ذلك.	لكي أتغلب على المشاعر السيئة التي تصاحب الفشل فإنني أخاطب نفسي بأنها ليست كارثة وأنه في استطاعتي عمل شيء نحو ذلك.
٢٣	عندما أشعر بأنني شديد الاندفاع فإنني أهمس إلى نفسي قائلاً: توقف ثم فكر قبل عمل أي شيء.	عندما أشعر بأنني شديد الاندفاع فإنني أهمس إلى نفسي قائلاً: توقف ثم فكر قبل عمل أي شيء.
٢٤	أتناول الأمور بحذر وعناية للغاية حتى في حالة غضبي بشدة من شخص ما.	أتناول الأمور بحذر وعناية للغاية حتى في حالة غضبي بشدة من شخص ما.
٢٥	عند مواجهة الحاجة لاتخاذ قرار فإنني عادة أدرس كل الاحتمالات الممكنة بدلاً من اتخاذ القرار بسرعة وبتلقائية.	ادرس كل الاحتمالات الممكنة عند الحاجة لاتخاذ قرار ما بدلاً من اتخاذه بسرعة وبتلقائية.
٢٦	عادة أقوم أولاً بعمل الأشياء التي أحب أن أعملها حتى ولو كانت هناك أشياء ملحة يجب عملها.	أقوم عادةً بعمل الأشياء التي أحب أن أعملها وجود شياء ملحة يجب عملها.
٢٧	عندما أشعر بألم في جسمي أحاول أن أبعد تفكيري عن الإحساس به.	عندما أشعر بألم في جسمي، أحاول أن أبعد تفكيري عن الإحساس به.
٢٨	عادة أضع خطة للعمل عندما أكون في مواجهة عدد من الأعمال أقوم بها.	أضع عادة خطة للعمل عندما أكون في مواجهة عدد من الأعمال التي عليّ القيام بها.
٢٩	عندما ينقص ما معي من نقود أقوم بتدوين كل مصروفاتي وذلك من أجل التخطيط لما سأقبل عليه بعناية أكثر.	عندما ينقص ما معي من نقود أقوم بتدوين كل مصروفاتي وذلك من أجل التخطيط لما سأقبل عليه بعناية أكثر.
٣٠	إذا وجدت صعوبة في التركيز في عمل معين أقوم بتقسيمه لأجزاء أصغر.	إذا وجدت صعوبة في التركيز في عمل معين أقوم بتقسيمه لأجزاء أصغر.
٣١	غالباً وفي كثير من الأحيان لا أستطيع التغلب على الأفكار غير السارة التي تضايقني.	لا أستطيع التغلب على الأفكار غير السارة التي تضايقني في كثير من الأحيان.
٣٢	عندما أبذل مجهوداً في عمل فإن التركيز على الهدف النهائي ونتيجة كل مرحلة يساعدني على أن أنجزة بشكل أفضل.	أنجز عملي بشكل أفضل عندما أركز على الهدف النهائي، ونتيجة كل مرحلة لعملي.
٣٣	لما الأمور تكون ماشية معايا على ما يرام غالباً ما أفكر في شيء من بعيد يضايقني وليس في مقدوري التصرف فيه.	عندما تكون الأمور على ما يرام غالباً ما أفكر في شيء من بعيد يضايقني وليس في مقدوري التصرف فيه.
٣٤	أنا على وعي بما أقوم به من أعمال كل يوم	أنا على وعي بما أقوم به من أعمال كل يوم.
٣٥	التفكير في أن حالي حتى الآن، تمام وعلى ما يرام هو الذي يجعلني أحاول الاستمرار في حياتي.	التفكير في أن حالي حتى الآن، تمام وعلى ما يرام هو الذي يجعلني أمضي في حياتي.
٣٦	عندما أفعل شيء ما بصورة صحيحة فإنني أشعر بمتعة ذلك متأخراً.	عندما أفعل شيء ما بصورة صحيحة فإنني أشعر بمتعة ذلك متأخرةً.
٣٧	لا حيلة لي فيما أفعله لكي أغير الأشياء التي تضايقني.	لا حيلة لي فيما أفعله لكي أغير الأشياء التي تضايقني.
٣٨	إن الطريق لإنجاز أهدافي هو مكافأتي لنفسي باستمرار وذلك كي أظل محتفظاً بطاقتي دائماً.	مكافأتي لنفسي باستمرار يجعلني أحتفظ بطاقتي دائماً مما يساعدني في إنجاز أهدافي.
٣٩	إن التخطيط لوسائل الترفيه عن نفسي هو أفضل وسيلة تجعلني أتغلب على الأعمال الصعبة	إن التخطيط لوسائل الترفيه عن نفسي هو أفضل وسيلة تجعلني أتغلب على الأعمال الصعبة.
٤٠	عندما أشعر بعدم الرغبة في عمل أي شيء فإن قضائي بعض الوقت في ممارسة هواية أو عمل أحبه يريحني.	عندما أشعر بعدم الرغبة في عمل أي شيء فإن قضائي بعض الوقت في ممارسة هواية أو عمل أحبه يريحني.
٤١	دائماً ما يبدو لي أنني أتذكر الأشياء غير السارة أكثر من تذكر ما هو سار.	دائماً ما يبدو لي أنني أتذكر الأشياء غير السارة أكثر من تذكر ما هو سار.

تابع ملحق رقم (٢).

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّله
٤٢	للحصول على نتائج جيدة علي أن ألاحظ ما أقوم به فعلاً كي أقرر ما أحتاج فعله بعد ذلك	للحصول على نتائج جيدة علي أن ألاحظ ما أقوم به فعلاً كي أقرر ما أحتاج فعله بعد ذلك.
٤٣	إن أكثر الأشياء أهمية في الحياة تعتمد على الصدفة أكثر من أي شيء استطيع أن أفعله.	إن أكثر الأشياء أهمية في الحياة تعتمد على الحظّ أكثر من أي شيء استطيع أن أفعله.
٤٤	تخطيط كل خطوة فيما أقوم به من عمل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.	تخطيط كل خطوة فيما أقوم به من عمل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.
٤٥	لا فائدة من محاولة تغيير أغلب الأشياء التي تجعلني بائساً.	لا فائدة من محاولة تغيير أغلب الأشياء التي تجعلني بائساً.
٤٦	عندما أريد أشياء هامة فليس هناك ما يمكن أن أفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.	عندما أريد أشياء هامة فليس هناك ما يمكن أن أفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.
٤٧	أهدافي تبدو بعيدة ولا يمكن الوصول إليها.	أهدافي تبدو بعيدة ولا يمكن الوصول إليها.
٤٨	إن تقديري لما أقوم به من عمل بشكل واقعي يعتبر ضروري لكي أشعر بالرضا عن نفسي.	إن تقديري لما أقوم به من عمل بشكل واقعي يعتبر ضروري لكي أشعر بالرضا عن نفسي.
٤٩	عندما يوجد هدف أمامي أريد الوصول إليه فإن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة دقيقة بما أفعله كي أصل إليه.	عندما يوجد هدف أمامي أريد الوصول إليه فإن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة دقيقة بما أفعله كي أصل إليه.
٥٠	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كنتيجة لتصرفاتي كما هي عليه حتى أترقب الآثار السريعة لذلك.	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كنتيجة لتصرفاتي كما هي عليه حتى أترقب الآثار السريعة لذلك.
٥١	أشجع نفسي على التحسن بأن أقدم لها مكافأة خاصة أو ترفيه خاص في أي وقت أحقق فيه التقدم.	أشجع نفسي على التحسن بأن أقدم لها مكافأة خاصة أو ترفيه خاص في أي وقت أحقق فيه التقدم.
٥٢	يعتبر تأجيل الترفيه والمتعة الشخصية حتى انتهى من تنفيذ ما لدي من عمل خير أسلوب يجعلني منجزاً.	يعتبر تأجيل الترفيه والمتعة الشخصية حتى انتهى من تنفيذ ما لدي من عمل خير أسلوب يجعلني منجزةً.
٥٣	عندما أشعر بالكآبة أفضل شيء أفعله أن أحصر انتباهي على السلبيات التي حدثت لي.	عندما أشعر بالكآبة أفضل شيء أفعله أن أحصر انتباهي على السلبيات التي حدثت لي.
٥٤	إن ما أشعر به عن نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجازه.	إن ما أشعر به عن نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجازه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، جميلة عباس. *دراسة مقارنة للمشكلات الدراسية لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية حاضري وغائبي الأب (بسبب السفر للخارج)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة، ١٩٩٨م.

إبراهيم، عبد الله سليمان؛ وعبد الحميد، محمد نبيل. «العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات». *مجلة علم النفس*. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (٣٠)، (١٩٩٤م)، ص٣٨ — ٥٨.

أحمد عبد الخالق، شادية. *الاتجاهات الوالدية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالاغتراب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بجامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.

بالانت، جولي. *التحليل الإحصائي باستخدام spss*. ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق، ٢٠٠٦م.

جوانه، فائقة. *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، ١٩٩٢م.

حافظ، أحمد؛ وعبد الخالق، أحمد. «حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية». *مجلة العلوم الاجتماعية*. كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٦، العدد (٣)، (١٩٨٨م)، ص١٩٤.

الخطيب، جمال. *تعديل السلوك الإنساني*. بيروت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٥م.

الرشيدي، هارون. «معنى الحياة والتحكم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة». *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية، المنوفية، جمهورية مصر العربية، المجلد ١١، العدد (٣)، (١٩٩٥م)، ص١٥٥ — ١٩٦.

الزراد، فيصل. *دراسة علاقة الاتزان الانفعالي بمشكلات الشباب*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.

زعتر، محمد. «دراسة عبر ثقافية مقارنة لمشكلات طلاب الجامعة». *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس، القاهرة، السنة ٧، العدد (١٠)، (١٩٩٩م)، ص٩٥ — ١٤٤.

ستور، انتوني. *العدوان البشري*. ترجمة: محمد غالي، والهامي عبدالظاهر. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م.

السيد، فؤاد البهي. *الجداول الإحصائية لعلم النفس*. القاهرة: دار الفكر، ١٩٥٨م.

ـــــــــــــ، *علم النفس الاجتماعي*. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨١م.

ـــــــــــــــ، *علم النفس الإحصائي.* ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

الشافعي، إبراهيم. «الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية». *المجلة التربوية.* جامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٩، العدد (٧٥)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣١ – ١٩٣.

عبد الحميد، جابر؛ وكفافي، علاء. «وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها». *مجلة دراسات في علم النفس.* مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر، العدد (٢١)، (١٩٨٨م)، ص ٣٦١ – ٤٣٨.

عبد السلام، علي. *المساندة الاجتماعية.* القاهرة: النهضة المصرية ومكتبات أخرى، ٢٠٠٥م.

عبد السلام، فاروق. *كراسة تعليمات مقياس الطمأنينة النفسية.* القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩م.

عبد الله، معتز سيد. *العنف في الحياة الجامعية.* القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية بكلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م.

عبد المنعم، عفاف. *الاغتراب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية.* رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، ١٩٨٩م.

عيد، محمد إبراهيم. *التوكيدية علاقتها بوجهة الضبط والقلق والخجل لدى الشباب في أزمات الشباب النفسية.* القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، د.ت، ص٣٣ – ٧٦.

فهمي، محمد شامل. *الإحصاء بلا معاناة.* الرياض: معهد الإدارة العامة. جزأين، ٢٠٠٥م.

كامل، عبد الوهاب. «التحكم الذاتي وبعض الاضطرابات السلوكية». *بحوث علم النفس.* ط٢. النهضة المصرية، القاهرة، (٢٠٠٢م)، ص٤٠٧ – ٤٢٩.

ـــــــــــــــ، *مقياس التحكم الذاتي، كراسة التعليمات.* جمهورية مصر العربية، طنطا: المكتبة القومية الحديثة، ١٩٨٨م.

مرسي، كمال إبراهيم. *المدخل إلى علم الصحة النفسية.* الكويت: دار القلم، ١٩٨٨م.

هانم ياركندي. «المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية». *مجلة كلية التربية.* جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، العدد (٤٠)، (١٩٩٩م)، ص٥٠ – ٩٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Battaglinu, M. Benebou, R. & Tirole, J. Self – control in peer group. *Journal of Economic Theory*, 123(2), (2005), 105 – 134.

Heiby, E. M. & Mearig, A. Self – control skills and negative emotional state: A focus on hostility. *Psychological Reports*, 90, (2002), 627 – 633.

Jerusalem, M. & Mittag,W. Self – efficacy in

stressful life transition. In A. Bandura (Ed.), *Self – Efficacy in Changing Societies* (1999), (pp.177 – 201). Cambridge University Press.

Kanfer, F. H. & Karoly, P. Self – control: A behavioristic excursion in to lion'sden. *Behavior Therapy*, 3, (1972), (398 – 416).

May, R. *The Meaning of Anxiety*. NewYork, NY: Roland Press, 1977.

Mezo, P. & Heiby, E. A comparison of four measures of self – control skills. *Assessment*, 11, (2004), 238 – 250. doi: 10.1177/1073191104268199

Rehm, L. P. A self – control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, (1977), 787 – 804.

Rokke, P. D. & Rehm, L. P. Self – management therapies. In K.S. Dobson (Ed.), *Hand Book of Cognitive – Behavioral Therapies* (2nd ed., (2003), pp. 173 – 210). New York, NY: Guilford.

Rosenbaum, M. The role of learned resourcefulness in the self – control of health behavior. In M. Rosenbaum, (Ed.), *Learned resourcefulness: on coping skills, self – control, and adaptive behavior*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc, 1990.

The Relationship Between Self – Control and Negative Behaviors

Faeqah Saaed Jowanah
Assistant Professor of Mental Health, College of Arts, University of Dammam
Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 57002, Postal Code:21955
E – mail: F.jowanah@yahoo.com
(Received 27/11/1430H; accepted for publication 10/6/1431H.)

Key words: personal – Efficacy, self –Control, self – Monitoring, self – Evaluation, self –Reinfurcement, self – Management, Mutiny, Lost goal, Aggression, Deviation of norms.
Abstract. Self control is one of the most important contemporary psychological concepts. Studies tend to look at self – control as a characteristic that could affect the mood, emotional, and cognitive aspects of personality. The practical importance of such concept is that well – designed program, for helping people behave in a self – controlled manner, could treat behavioral patterns related to symptoms of emotional and psychosomatic disorders (Abdulwahab, Kamel, 1989). The purpose of this study was to identify the relationship between self – control and negative behaviors (mutiny, lack of goal, aggression, and deviation from norms). The sample consisted of (517) female students in their second and third years in the College of Arts at the University of Dammam, Saudi Arabia (King Faisal University, previously). Ages range from 19-24. Tools were used in this research consisted of a self – control scale by Kamel Abdulwahab and modified to suit the Saudi environment. Also, negative behavior scale prepared by researcher was used as a tool in this research .

The results of the research showed that T results for all four behavioral patterns showed that such pattern does not apply to all students at the College of Arts as the value of T is negative at a level less than 0.05. There was a correlation between self – control and mutiny (R= – 0.404); a correlation between self – control and lack of goal (R= – 0.505); acorrelation between self – control and aggression (R= – 0.22); and acorrelation between self – control and deviation from norms (R= – 0.259).

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٢٥٩-١٢٨٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية

أحمد فتحي أبو كريم

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ ، الرمز ١١٤٥١

E – mail: abukaream@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٢/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ)

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، مديرو ومديرات المدارس، «التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة».

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء دورهم الإشرافي التربوي في المدارس الحكومية في محافظة جرش، وتعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة). وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان مدركات مديري ومديرات المدارس، وبلغ عدد فقراته ٤٠ فقرة تكونت من خمسة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة. تكونت عينة الدراسة من ٩٨ من أصل كامل أفراد الدراسة والبالغ عددهم ١٥٨ من مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، فكان معامل الثبات الإجمالي ٩٦، وهي درجة ثبات عالية، وكافية لأغراض الدراسة. بعد تطبيق إجراءات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. بينت نتائج الدراسة وجود درجة تقدير عالية لمجالات (التخطيط، والتقويم والمتابعة)، وبدرجة متوسطة لمجالات (التنظيم، والاتصالات الإدارية، والقيادة)، كذلك درجة تقدير متوسطة لأداة الدراسة ككل، وعدم وجود أثر يعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة على تقدير أفراد الدراسة لأداء المشرفين. خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها: توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية، إجراء دورات متخصصة بالإدارة المدرسية للمشرفين التربويين، إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

حظي الإشراف التربوي في الأردن باهتمام كبير خلال العقود الماضية لاعتبارات عديدة حملت في جوهرها غاية أساسية تتمثل في تمكين المعلمين والمديرين من تطوير أداءاتهم وتنمية مهاراتهم علاوة على الاهتمام بالجوانب الأخرى ذات العلاقة بغية تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه، وإحداث التغيير المطلوب شكلا ومضمونا.

إذ يعتبر المشرف التربوي أحد أعمدة العملية التربوية أو التعليمية على حد سواء، وهو المسئول المباشر عن تطوير الأداء التربوي داخل المدرسة من خلال متابعة كل ما يقوم به المعلم وإدارة المدرسة سواء عند التخطيط أو عند التنفيذ (الأفندي، ١٤٠١هـ). وقام باكون (Bacon, 1981) بتصميم دليل الإداري الفعال والذي بين أن الإشراف التربوي يجب أن يكون من بين الأولويات في الممارسات الإدارية التي تساعد على التنمية المهنية للمعلمين وتطوير البرامج التعليمية.

وقد عمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن طوال العقود الماضية على تطوير عملية الإشراف التربوي وأجريت العديد من المراجعات في ضوء التجديدات التربوية، إذ بدأت كعملية تفتيش عام ١٩٢١ واستمرت حتى عام ١٩٦٤، حين عقد مؤتمر أريحا بهدف تطوير ممارسات المفتشين لتتلاءم ومفهوم التوجيه التربوي الذي أكد على أن التوجيه التربوي عملية إنسانية ديمقراطية تعاونية، هدفها تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتحسين أداء المعلمين وتنميته (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

غير أن التغيير لم يحاك ما هو مؤمل فالذي حدث تطور في المصطلح بعيدا عن الفهم ولم يتبعه التغيير الذي كان يطمح إليه التربويون في الأهداف والوسائل الإشرافية، حيث بقى الواقع في الغالب على ما كان عليه في مرحلة التفتيش وبقيت ممارسات المشرفين التربويين تتصف بصفة التفتيش وتجاهل توجيه المعلمين نحو تحسين العملية التربوية، مما استدعى التطوير في هذه العملية من التوجيه إلى الإشراف التربوي الشامل. (المساد، ١٩٨٦).

ونتيجة لذلك فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمراً للإشراف التربوي عام ١٩٧٥ في مدينة العقبة، وخرج المؤتمر بمجموعة من التوصيات تؤكد على أن المشرف التربوي يجب أن يلم بالموقف التعليمي ككل أثناء ممارساته الإشرافية، وأن عملية الإشراف عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف التعليمي، وتقييمه وتحسينه زيادة على ضرورة احتوائه جميع عناصر العملية التربوية من مناهج، ووسائل، ومعلم، ومتعلم، وبيئة تعليمية بدلاً من التركيز على المعلم وحده (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

وفي المؤتمر الذي عقدته وزارة التربية والتعليم

الأردنية عام ١٩٨٣ نوقشت العديد من الموضوعات التربوية، ومن بينها موضوع الإشراف التربوي، للتأكيد على ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام تقنيات التعليم، وبخاصة التخطيط الدراسي، والإفادة من برامج التلفزيون والإذاعة المدرسية والقيام بإجراء دراسات وبحوث إجرائية، والاهتمام بجوانب الإبداع لدى المعلم والطالب على حد سواء (وزارة التربوية والتعليم، ١٩٨٣). فالإشراف التربوي له هدف رئيس وهو تحسين التدريس فهو عملية تتم بين الأشخاص(interpersonal)، فهو عملية تتناول السلوك التعليمي والمناهج التربوية، والبيئة التعليمية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم والتطوير المهني والإشراف التربوي يتفاوت في نوعه من نشاط يستهدف جميع المعلمين في منطقة تعليمية واحدة كما يحدث في اللقاءات العامة إلى نشاط يستهدف بشكل متواصل معلما واحدا كما في الإشراف العيادي (Clinical Supervision) فقد يستدعي الأمر المشرف أن يساعد المعلم في تخطيط وحداته الدراسية أو تحضير المواد اللازمة لتفريد تعليمه أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور أو إنجاز مهمات أخرى له من خلال مساعدته في التغلب على الضغط الناجم من عبء العمل أو التعامل مع الصراع في كافة أشكاله (ديراني، ١٩٩٣).

وفي عام ١٩٨٣ أصدرت وزارة التربية والتعليم في الأردن دليلا اعتبر المشرف التربوي قائداً تربوياً يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال المهمات التي يقوم بها في مجالات التخطيط الدراسي والمناهج والنمو المهني للمعلمين والاختبارات وأساليب التقويم وإدارة الصفوف والعلاقة مع الزملاء والمجتمع. وهذا يتفق مع لويس(Lwis, 1994)، إذ يرى أنه يقع على عاتق المشرف التربوي عبء التنظيم ورسم الخطط المختلفة ومتابعة تنفيذها وهو الذي يمكنه التعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجّه جهودهم وينسقها ويذلل الصعاب أمامهم ليمكنهم من النجاح في عملهم كمربين وبالتالي فإنّ نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير القيادات التربوية لأنّ القيادة القوية ستكون في الصفة الفردية التي تمتاز بها هذه المدارس دون غيرها.

وهذا يتفق مع المفهوم الشمولي للإشراف التربوي، إذ يرى طافش (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي هو مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارستهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها. وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم. كذلك

عـرف جـود (1973) Good المشـرف التربـوي بأنـه الشخص المهني المسئول عن التوجيه والتطوير وتحسين التدريس في الحقل التعليمي.

وينظر آخرون للإشراف على أنه أداة الإدارة لضمان إجراء عمليات التقييم على نوعية العمل ومخرجاته، وغالبا ما ينظر البعض إلى هذا النوع من الإشراف على أنه ليس واقعيا كونه يعين من قبل السلطة، وقد يرى البعض الآخر على أنه مصدر للدعم، وآخرون يرونه على أنه استمرار للممارسات العيادية وذلك لحلّ المشاكل والحصول على الاقتراحات وتعلم مهارات جديدة، بحيث يتمّ رؤية المشرف على أنه مدرس أو خبير ممارس ووجوده يضمن الإشراف الفعال، وهذا يتطلب الثقة المتبادلة وأن يكون هناك مصادر خاصة وعدد من المسئولين والموظفين وتوافق مع قيم وخطوات الإدارة وفريق العمل للوصول إلى عملية تدريب كادر الإشراف والإرشاد وذلك لضمان استمرارهما. (KAVANAGH1, SPENCE2, WILSON3 & CROW4 , 2002)

وهناك علاقة بين التفاعل البين شخصي بين المشرف والمعلم وإنتاجية الإشراف أو فاعليته. فعمل المشرف يتطلب التدخل في النشاط التعليمي للمعلم وفي النظام الصفي بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق نمو المشرف والمعلم مهنيا وشخصيا. (المساد، ٢٠٠١). فهو الجهد المبذول لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المهني المستمر للمعلمين، وتمكينهم من فهم وظائف التعليم والاستفادة منها في توجيه واستثارة نمو الطلبة (الزبيدي، ٢٠٠١).

وفيما يتعلق بشراكة كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي في إدارة المدرسة يرى لاش وي (Lash way, 2003) أن يساهم كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي في خدمة تعليم الطلبة كقادة، ويجب أن يكونا على معرفة بالمستوى الأكاديمي والتقنيات التربوية. ويجب أن يعملا مع المعلمين لتقوية المهارات. حيث يجب أن يجمعا ويحللا، ويستخدما البيانات بطريقة تشعل التلميذ. ويجب أن يحشدوا الطلبة، والمعلمين، والآباء والمؤسسات الصحية المحلية، ومؤسسات خدمة العائلة، ومجموعات تطوير الشباب، ومؤسسات الأعمال المحلية وسكان المجتمع والرفاق حول الهدف المشترك لرفع أداء الطالب. ويجب أن يمتلكوا مهارات القيادة والمعرفة لقيادة مدارسهم.

وبالرغم من كل الجهود التي بذلت باتجاه التغيير المؤمل في واقع الإشراف التربوي في الأردن، إلا أن بعض الدراسات التي أجريت قبل عام ١٩٨٧، من مثل دراسة (عبيدات، ١٩٨١) ودراسة (المساد، ١٩٨٣) ودراسة (ملحم، ١٩٨٤) ودراسة (السعودي، ١٩٨٥) أشارت إلى أنه يوجد فجوة بين الممارسات الإشرافية الحالية وما يجب أن يكون عليه الواقع الإشرافي، كذلك بينت هذه الدراسات التركيز المباشر للمشرفين التربويين على إعطاء الأوامر والتعليمات والنقد المباشر للمعلمين بدلا من التركيز

علـى الجانـب الإنسـاني والاسـتماع لحاجـاتهم ومقترحـاتهم، كـذلك اسـتمرارية النظـرة السـلبية تجـاه المشرفين التربويين من قبل المعلمين ومديري المدارس، مما شكل نظرة عامة غير مريحة مفادها أن هناك فجوة بين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور مما يعني عدم تحقيق للنتاجات والأهداف المتوخاه من الدور الإشرافي، وهذا كله استدعى المراجعة الشاملة للعملية التربوية في الأردن من خلال عقد المؤتمر الأول للتطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧ والذي هدف إلى تقويم الواقع التربوي وتشخيص مشكلاته. إذ نوقشت العديد من القضايا، المتعلقة في العملية التعليمية التعلمية وتم الخروج بعدد كبير من التوصيات ومن بينها ما يتعلق بالإدارة والإشراف التربوي، والتي تبنت المفهوم التكاملي في الإشراف والذي يشمل جميع العناصر التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة ومناهج وخدمة مجتمع وإدارة صفية، كما تم التأكيد على ضرورة وضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين، والتقويم المستمر للعمليات الإشرافية، والتنوع في استخدام الأساليب الإشرافية بهدف التطوير والتحسين المستمر على العمليات الإشرافية. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧).

وبعد عام ١٩٨٧ أجريت العديد من الدراسات تنوعت وتعددت اتجاهات وطرائق الباحثين والمتخصصين فيها في مناقشة عملية الإشراف التربوي في سياق تقويم واقعه في الأردن، ففيما يتعلق بمعوقات العمل الإشرافي التربوي في الأردن أجرى الزعبي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف مشكلات الإشراف التربوي في مجال اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات، بينت نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي يواجه جملة من المعوقات أهمها: إشراك المشرف التربوي بالإعمال الإدارية نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني معا، عدم الاهتمام بتقرير المشرف التربوي، قلة المواصلات للمشرفين التربويين. أما دراسة السعود (١٩٩٣) والتي هدفت إلى تعرف معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك جملة من المشكلات التي يواجهها الإشراف منها: قلة الحوافز المادية للمشرف التربوي، بعد المدارس عن مركز المديرية، مقاومة المعلم للزيارة الصفية، وجود ظروف عمل غير مريحة للمشرف التربوي، ضعف كفايات المشرف التربوي، كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي، عدم توفر التسهيلات اللازمة لممارسة وسائل الإشراف التربوي، عدم قيام مديري المدارس بأدوارهم كمشرفين مقيمين، عدم متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، عدم قناعة مدير التربية والتعليم بأهمية المشرف التربوي.

وفى مجال رضا المعلمين والمشرفين عن المهام والممارسات الإشرافية أجرى الهزايمة (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تعرف رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية. بينت الدراسة أن أعلى مستويات رضا

المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإشرافية كان في مجال الزيارة الصفية، وأن أدنى مستوى من الرضا كان في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي. وكان هناك فروق في مستويات الرضا عن الممارسات الإشرافية لدى المعلمين في مجال التخطيط والنمو المهني ولصالح الخبرة في مجالات الإشراف. وضمن نفس مجالات الممارسات الإشرافية أجرى الهيجاوي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الممارسات الإشرافية لمشرفي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، خرجت الدراسة بنتائج تشير إلى أن درجة الممارسة الإشرافية غير مقبولة في مجالات الأساليب الإشرافية، والأهداف، والنمو المهني، والاتصال والعلاقة مع الزملاء زيادة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك المعلمين للممارسات الإشرافية تعزى لعامل المؤهل العلمي العالي. وحول العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى المعلم، أشار صالح (١٩٩٣)، إلى أن درجة الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين كانت غير مقبولة من قبل المعلمين في جميع مجالات الإشراف، باستثناء مجالي الإدارة الصفية والاختبارات.

وفيما يتعلق باستقصاء واقع الإشراف التربوي أجرى الدرابيع (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي هو مجال التخطيط للتدريس، ويليه مجال مساعدة المعلم في مجالات المجتمع المحلي، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقييمهم للمشرفين تعزى لعامل الخبرة التعليمية. كذلك أجرى النجادات (١٩٩١)، دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الإشراف التربوي ودوره في تحسين الفعاليات التعليمية في محافظة معان كما يراها المعلمون في مجالات التخطيط الدراسي، والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، والمناهج الدراسية والاختبارات، وأظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً لدور المشرف التربوي من قبل المعلمين بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات تقع ضمن مجالات التخطيط، والاختبارات والكتاب المدرسي والمناهج والوسائل التعليمية. أما أقل الممارسات فتقع ضمن مجالات التواصل والنمو المهني والأكاديمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة القصيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين تعزى للمؤهل العلمي. وأجرى البطاح (١٩٩١) دراسة حول علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وتوصل فيها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقة القائمة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات (الجنس،

والتأهيل العلمي، والخبرة الإدارية) بالنسبة للمدير وللمشرف التربوي كذلك. كذلك أجرى الغنيم (١٩٩٥) دراسة حول مدى ممارسة الموجهين التربويين للإدارة المدرسية لأدوارهم في تنمية المديرين مهنيا ومدى أهمية تلك الأدوار، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يمارسون أدوارهم بدرجة متوسطة. وفي دراسة العنوز (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين من حيث درجة تحقيق الأهداف ومدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة استخدام ودرجة أهمية الأساليب الإشرافية، بينت نتائج الدراسة أن أهم أهداف الإشراف التربوي هو مساعدة المعلم على اتباع الطرائق المناسبة والفعالة في التدريس كما تبين أن أهم مهام الإشراف التربوي هي اطلاع المشرف على الموقف التعليمي التعلمي من أجل مساعدة المعلم على تحسين أدائه وقد أظهر متغير المؤهل العلمي فروقاً دالة إحصائيا على تحقيق أهداف ومهام الإشراف التربوي ودرجة استخدام الأساليب الإشرافية ولصالح المؤهل التربوي الأعلى. وفي دراسة الطراونة (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تقويم دور مشرفي المرحلة في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي الصف، بينت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأداء المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود أثر للمؤهل العلمي على تقدير المعلمين لأداء المشرفين.

وعربياً، لم يكن واقع الإشراف التربوي والمراحل التي مر بها يختلف كثيرا عن الأردن فأجريت العديد من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي، من مثل دراسة الحارثي (١٩٩٢)، ودراسة المطرفي (١٩٩٥)، ودراسة العتيبي (١٩٩٧)، ودراسة البابطين (١٩٩٩)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، أشارت جميعها إلى أن هناك فجوة بين الواقع والمؤمل، وأن الإشراف التربوي يعاني جملة من المعوقات من مثل، كثرة أعباء المشرف التربوي الإدارية والكتابية والفنية، وعدم الاهتمام بتوجيهات المشرف التربوي، وقلة سنوات الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين، وقلة عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها المشرف للمعلمين خلال العام الدراسي، وتركيز المشرف على الهفوات والأخطاء وتجاهل نقاط القوة، وقلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي، وقلة المخصصات المالية اللازمة لممارسة الأساليب الإشرافية إضافة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين، وقلة توافر المكتبات المجهزة بالكتب والدوريات والأجهزة السمعية والبصرية في المدارس. وفيما يتعلق بالكفايات الإشرافية للمشرف التربوي أشارت بعض هذه الدراسات إلى عدم تمكن المشرف التربوي من مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الأهداف التربوية والتدريسية وكيفية صياغتها وتصنيفها، وعدم معرفة بعض المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية المرغوبة، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي، وهذا كله نتيجة للأسباب الآنفة الذكر.

وبعد عام ٢٠٠٠ أجريت العديد من الدراسات العربية التي هدفت إلى تعرف واقع الإشراف التربوي، ففي دراسة القعود (٢٠٠٣)، ودراسة القرشي (٢٠٠٤)، ودراسة الحميد (٢٠٠٦)، أشارت نتائجها إلى أن واقع الإشراف التربوي ما زال يعاني جملة من المعوقات منها، ضعف الإمكانات والتجهيزات في المباني المدرسية، وأن زيارات المشرف لا تتم بصورة محددة سلفاً وأن الإشراف الحالي يعتمد على البحث عن العيوب ولا يتعاون المشرف في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يطلع على أية أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائجه التي قد تنعكس على تطوير الأداء، وعدم اهتمام المسئولين التربويين بوجهة نظر ومقترحات وتقارير المشرف التربوي، وضعف التنسيق بين المشرف التربوي والمسئولين في مديريات التربية والتعليم.

وفي مجال الدراسات الأجنبية، أجريت العديد من الدراسات، فحول نوع الإشراف المفضل لدى المعلمين بينت دراسة ستراكان (Strachan, 1981) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يحبذون الإشراف الإكلينيكي على الإشراف التقليدي لما يقدمه لهم من مساعدات في عملهم زيادة على تطوير علاقاتهم مع مشرفيهم. وفي المقابل توصل ويبر Weber(١٩٩٣) في دراسة حول دور المشرفين والإداريين في التعليم الابتدائي والثانوي في غرب كندا، إلى اهتمام المشرفين بالتخطيط للعملية التعليمية، وأنشطة الطلبة. أما دراسة كاميليا (Kamilya, 1988)، فقد بينت أن المعلمين يعتقدون أن المشرف الجيد هو الذي يستخدم أسلوب الإشراف الإكلينيكي بشكل مكثف وأكثر مما اعتادوا عليه، وفي مجال الإشراف الإكلينيكي أيضا، أوضحت نتائج دراسة جبريك (Jerich, 1990) أن أهم الممارسات التي كان المشرفون يقومون بها تتمثل في تعريف المعلمين بالمهام المطلوبة منهم وترجمة تلك المهام إلى سلوكات، وتحديد الإجراءات التي تساعد على تحسين التدريس ومساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم وتزيدهم بالتغذية الراجعة، والإفادة من أفكار ومشاعر المعلمين وتشجيعهم على إيجاد طرق بديلة. وأوضحت دراستا جونسون (Johnson, 1989)، ودينغروز (Dingerose, 1996) أن المعلمين يفضلون الإشراف التعاوني لأنه يعزز علاقات الزمالة بين المعلمين والمشرفين ويقلل من الشعور بالعزلة لدى المعلمين حيث يشعرهم بالدعم من مدرائهم ومشرفيهم، مما يساعد على تطوير أدائهم في مجالات المناهج، والتدريس، وتطوير المعلمين وخدمة الطلبة، أما دراسة الجبار (AL – Jabbar, 1989) فقد أوضحت أن المعلمين العراقيين لا يفضلون الممارسات الإشرافية السائدة حالياً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات تقديرهم لتلك الممارسات تعزى للمستوى العلمي، في حين لم تظهر أي فروق في أحكامهم تعزى لعامل الخبرة، أما دراسة بيش (Beach, 1990) حول اتجاهات المعلمين في جنوب كارولينا نحو تطوير المعلمين

والإشراف والتقويم، فقد أوضحت نتائجها إيجابية اتجاهات نحو هذه الموضوعات، فقد كانوا أكثر إيجابيات نحو خطط التطوير، وأقل استراتيجيات التقويم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو المهام الثلاثة تعزى لعامل الخبرة، وفي دراسة الجارتن Elgarten (1991) التي هدفت إلى تعرف أثر عمليات إشرافية جديدة في تحسين التدريس، وتم ممارسة أربع ممارسات إشرافية مختلفة معهم، أشارت الدراسة أن المعلمين ينفذون بإيجابية الاقتراحات التي يتلقونها من المشرفين وذلك عندما تم عرضها أمامهم من قبل المشرفين، كذلك أشارت دراسة مورانجي (Murangi, 1995) إلى أن النمط الإشرافي السائد في ناميبيا وإن كان من النوع الديمقراطي إلا أن بعض الممارسات الإشرافية التسلطية القديمة قد تجتاحه أحياناً، كإعطاء الأوامر والتعليمات حول ما يجب أن يكون، مما يعني أن الإشراف ما زال بالرغم من تطوره بحاجة إلى تحسين مستمر.

وحول المهام التي يقوم بها المشرفون التربويون، فقد بينت دراسة روجرز (Rogers, 1988) أن المشرفين التربويون يقضون ٧٩٪ من إجمالي وقتهم في ممارسة مهام إشرافية منها ٢٨٪ مهام ذات صلة بالمناهج، و١٥٪ مهام ذات صلة بتحسين أداء المعلمين و٣٢٪ مهام ذات صلة بتقديم مساعدات مباشرة للمعلمين، كذلك أجرى سولفان (Sullivan,2001) دراسة هدفت إلى معرفة العمل الذي يقوم به المشرف، بينت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي هو مركز الاتصالات بين الأشخاص حيث يقضي (٦١٪) من وقته في مقابلات الآخرين في المدارس كما أنه مزود للمعلومات ويقوم بوظائف إضافية مثل مناقشة المعلمين في قضايا مختلفة وبينت نتائج الدراسة أنه ليس له ارتباط كبير بالتدريس.

وفي دراسة حول الإشراف التربوي في الأردن، بينت دراسة ديراني (Dirani, 1997) أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بالتخطيط، وتطوير المناهج، أو القيام بدورات تدريبية للمعلمين، أو حتى إقامة علاقات حسنة مع المعلمين، مما يعني أن المشرفين لا يمارسون المسؤوليات التي يقترحها المعلمون أو يطلبونها والمتمثلة في مساعدتهم في تجهيز، وإعداد الخطط، والمهارات اللازمة لتنفيذ أهداف المناهج. كما تبين أن المشرفين لا يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين كما هو متوقع منهم، مؤكدة في ذات الوقت على ارتفاع درجة الممارسات الإشرافية في مجال الإدارة الصفية، تحسين التدريس، وانخفاض تلك الممارسات في مجال التقويم، أما دراسة ويتكن (Witkin, 2005) في ولاية فلوريدا الأمريكية والتي هدفت إلى تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي والصفات التي يجب أن يتصف بها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهمة المشرف الرئيسية من وجهة نظر مديري المدارس. يجب أن تركز على تطوير المناهج المدرسية والبرامج المدرسية بينما تبين على الواقع

الفعلي بأن مهمة المشرف الرئيسية المراقبة والتقييم للبرامج المدرسية والمناهج المدرسية، وأن مهمته الأخيرة تطوير هذه البرامج والمناهج، كذالك بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المشرفين نحو هذا النظام أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس.

بناء على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة محلية، أو عربية، أو أجنبية، فقد أشارت في معظمها إلى أن الإشراف التربوي ما زال بحاجة إلى تحسين وتطوير، رغم أنه في بعض المراحل التي مر فيها كان مقبولا مع التحفظ على الكثير من الأساليب والممارسات الإشرافية التقليدية والتي قد تطغى على تلك الحديثة بشكل أو بآخر، وأن مدركات المعلمين والمديرين نحو الإشراف التربوي لا زالت لا ترتقي إلى ما هو مؤمل في معظم الجوانب الإشرافية مما يشكل هوة بين ما هو مأمول وما هو موجود على أرض الواقع ويستدعي مراجعة دورية وشاملة للعملية الإشرافية برمتها.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم الجوانب التي تحتاج إلى مراجعة دورية بغية التحديث والوقوف على الهنات ونقاط الضعف لسبر غورها وتعديلها، فقد توالت عمليات التطوير التربوي في الأردن منذ أكثر من عقدين من الزمان، وتم فيه تطبيق التوصيات الصادرة عن مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، مما يستدعي القيام بمراجعة العملية التربوية مراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتعزيزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، فمر الإشراف التربوي بخطوات عديدة، فقد انتقل من مرحلة التفتيش ثم مرحلة التوجيه ثم النمط الإشرافي، كما أشارت الكثير من الدراسات التي ذكرت سابقا من مثل دراسة البطاح (١٩٩١)، ودراسة العنوز (١٩٩٥)، ودراسة الطراونة، (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) إلى أن الميدان التربوي الأردني يعاني من مشكلات كثيرة من مثل الضعف في الكفايات التعليمية، وعدم الرضا العام عن المخرجات التعليمية والتي يعتقد أن للمشرفين التربويين دوراً هاماً فيها، هذا علاوة على الثغرة الواضحة في نظام الإشراف التربوي الأردني المتمثلة في عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف مختص في الإدارة المدرسية، لذا كان لابد من معرفة واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في

ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟ وذلك من خلال:

أ/ كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

ب/ كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

ج/ أداة الدراسة ككل.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

- أنها تسعى إلى معرفة واقع أداء المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. وهنا لابد من الإشارة إلى قلة الدراسات التي أجريت على هذه الفئة وفي مجال الدور الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية في هذه المحافظة.

- تقديم اقتراحات وتوصيات بغية تحسين أداء المشرفين التربويين وزيادة فاعليتهم في مجال العمل الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية.

- عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف الإدارة المدرسية، وبالتالي عدم وجود مشرفين متخصصين في مجال العمل الإشرافي المدرسي في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ساهم بوجود فجوة بين الواقع وما هو مؤمل من الدور الإشرافي المتعلق بالإدارة المدرسية كما بينت الدراسات السابقة.

- ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المسئولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية التعرف إلى الواقع الحالي للإشراف التربوي وأهم المشكلات والحلول المقترحة. كما تفتح نتائج هذه الدراسة مجالا لطرح تساؤلات علمية في هذا الصدد وتأثيرهما الفعال في أداء المشرفين التربويين بحيث تبنى على نتائجه ركائز بحوث ودراسات أخرى، كذلك يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال الممارسات الإشرافية، وطرح المقترحات الضرورية لدعم وتنمية الواقع، الأمر الذي يمكن أصحاب القرار من المراجعة الدورية لتلك الممارسات، كما وستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الممارسات.

متغيرات الدراسة:

لقد شملت الدراسة متغيرين مستقلين ومتغيرا تابعا واحدا.

١. المتغيرات المستقلة وهي مستويان:

أ/ المؤهل العلمي. (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا).

ب/ الخبرة. (من ١ – ٥ سنوات، من ٦ – ١٠، و١١سنة فأكثر).

٢. المتغير التابع.

واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مدركات مديري ومديرات المدارس تجاه أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، والمتعلقة بأدوارهم الإشرافية نحو الإدارة المدرسية وكما حددتها أداة الدراسة. علماً بأنه لا يوجد مشرف تربوي متخصص في الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي ٢٠٠٨ — ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٥٨) مديرا ومديرة. بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (٩٨) استجابة بنسبة (٦٢٪) من كامل أفراد الدراسة، ويبين الجدول رقم (١) توزع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة.

الجدول رقم (١). توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٦٤	٦٥,٣٪
	دبلوم عالي	١٢	١٢,٢٪
	دراسات عليا	٢٢	٢٢,٥٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪
الخبرة	من١ — ٥ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	من ٦ — ١٠ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	١١ سنة فأكثر	٣٤	٣٤,٦٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة معتمدا على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة. تناولت الاستبانة مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. وكان عدد فقراتها (٤٠) فقرة، وتكونت من خمسة مجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة). ويبين الجدول رقم (٢) مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقام الفقرات وبصورتها النهائية. وبعد الاستئناس بآراء بعض المحكمين تم اعتبار الأوساط الحسابية المحصلة كمحكات لمقارنة درجات التقدير على الشكل التالي: فقد اعتبر المتوسط الحسابي الأكبر من (٣,٥) درجة تقدير عالية، والمتوسط الحسابي أكبر أو يساوي (٣)، وأقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة، وأقل من (٣) درجات تقدير ضعيفة.

الجدول رقم (٢). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها بصورتها النهائية.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	التخطيط	٥	١ – ٥
٢	التنظيم	٩	٦ – ١٤
٣	القيادة	٨	١٥ – ٢٢
٤	الاتصالات الإدارية	٩	٢٣ – ٣١
٥	التقويم والمتابعة	٩	٣٢ – ٤٠

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفقاً لسلم ليكرت الخماسي لقياس درجة فاعلية السلوك المقاس (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لا يمارس الفعالية) ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على ثلاثة محكمين من كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وخمسة مشرفين تربويين، وخمسة مديري مدارس في محافظة جرش، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات أداة الدراسة من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، حيث تم الأخذ بأهم ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل ولمجالاتها الخمسة، ويبين الجدول رقم (٣) معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠,٨٩ – ٠,٩٦).

الجدول رقم (٣). معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة.

الأداة	المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي للمجال	الاتساق الداخلي للأداة
مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين	–	٤٠	–	٠,٩٦
	الأول	٥	٠,٩٢	–
	الثاني	٩	٠,٩٢	–
	الثالث	٨	٠,٩١	–
	الرابع	٩	٠,٩٤	–
	الخامس	٩	٠,٨٩	–

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم استرجاع الاستبانات من مجتمع الدراسة والبالغ عددها ٩٨ استبيانا والتي شكلت عينة الدراسة تم تفريغ البيانات ثم معالجتها بواسطة برنامج (spss)، إذ استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

أ/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو كل فقرة:

لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة نحو واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية المتمثلة بمجالات أداة الدراسة، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات ومجالات الأداة.

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيب الفقرات بحسب قوتها بين باقي الفقرات.

الجدول رقم (٤). ترتيب فقرات الاستبانة حسب القوة.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (الرتبة)	المستوى
٥	يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية	٤,٣١	١,٠٣	١	عالي
٧	يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	٢	عالي
١١	يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها	٣,٨٥	١,٢٣	٣	عالي
٣٠	تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة	٣,٨٢	١,١٩	٤	عالي
٣٩	يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة	٣,٧٧	١,٢٣	٥	عالي
٣٤	يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي	٣,٧٣	١,٢١	٦	عالي
٣٥	يعتمد المشرف معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة	٣,٦٩	١,٢٠	٧	عالي
٦	يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية	٣,٦٥	١,١٦	٨	عالي
٣٧	يتابع المشرف الأنشطة المدرسية المختلفة	٣,٥٨	١,٢٣	٩	عالي
٣٨	يتابع المشرف اجتماعات المجالس المدرسية المختلفة	٣,٥٧	١,٢٢	١٠	عالي
٢٩	يصغي المشرف إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم	٣,٥١	١,١٩	١١	عالي
٣٢	يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة	٣,٥٠	١,٢٢	١٢	عالي
٣٣	يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة	٣,٤٧	١,٣١	١٣	متوسط
٢٠	يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١٤	متوسط
٢١	يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة	٣,٤٥	١,٢٢	١٥	متوسط
١	يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة.	٣,٤٤	١,٢٣	١٦	متوسط
٢	يوجه المشرف خطة مدير المدرسة استنادا إلى توجيهات الوزارة	٣,٣٨	١,٢١	١٧	متوسط
٤	يتمتع المشرف بقدرات عالية في كيفية إعداد الخطة وفق الأسس والأساليب التربوية العالمية	٣,٣٧	١,٢٠	١٨	متوسط
١٣	يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية	٣,٣٥	١,٢٩	١٩	متوسط
١٦	يمنح المشرف العاملين في المدرسة الثقة لممارسة أدوارهم	٣,٣٤	١,٢٣	٢٠	متوسط
٣٦	يطلع المشرف مدير المدرسة بنتائج تقويم أدائه	٣,٣١	١,٢٦	٢١	متوسط
٢٤	يوفر المشرف قنوات اتصال مفتوحة مع الإدارة المدرسية	٣,٢٩	١,٣٠	٢٢	متوسط
٢٥	يجيب المشرف عن كافة أسئلة واستفسارات العاملين في المدرسة	٣,٢٨	١,٢٣	٢٣	متوسط

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (الرتبة)	المستوى
٢٧	يطور المشرف وسائل اتصال تتناسب وحاجات المتدربين.	٣,٢٧	١,٣٧	٢٤	متوسط
١٩	يشجع المشرف مبدأ المشاركة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٢٥	متوسط
٨	يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٠	١,٢٤	٢٦	متوسط
١٢	يتابع المشرف تنفيذ البرامج العلاجية بالمدرسة	٣,١٨	١,٢٠	٢٧	متوسط
١٧	يمكن المشرف مدير المدرسة من أداء دوره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٢٨	متوسط
٣١	يحرص المشرف على تزويد كل من يبدي أية اقتراحات أو انتقادات بالتغذية الراجعة بشكل مستمر	٣,١٧	١,٢٥	٢٩	متوسط
٢٨	تتميز الرسالة التي يستخدمها المشرف بالوضوح التام	٣,١٦	١,١٩	٣٠	متوسط
١٠	يلم المشرف بطرائق الرد على المذكرات والمراسلات المدرسية	٣,١٥	١,١٨	٣١	متوسط
٩	يؤكد المشرف على تحديث البيانات والمعلومات المدرسية	٣,١٣	١,٢٣	٣٢	متوسط
٣	يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة	٣,١١	١,٣٥	٣٣	متوسط
١٨	يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية	٣,٠٦	١,٢٣	٣٤	متوسط
١٤	يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس	٣,٠٤	١,٢٧	٣٥	متوسط
٤٠	يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية	٣,٠٢	١,٢٩	٣٦	متوسط
٢٦	يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال	٢,٩١	١,١٨	٣٧	ضعيف
١٥	يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٣٨	ضعيف
٢٣	يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة	٢,٨١	١,٣٥	٣٩	ضعيف
٢٢	يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة	٢,٧٥	١,٣٢	٤٠	ضعيف

يظهر الجدول السابق اختلافات واضحة بين تقديرات مديري ومديرات المدارس لواقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. إذ بلغ عدد الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥) وهي ذات الأرقام وبالترتيب (٥ ، ٧ ، ١١ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٦ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٩ ، ٣٢)، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣١ – ٣,٥٠). إذ جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها (يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٣١) تلتها الفقرة رقم (٧) ونصها (يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة) وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٠). وجاءت الفقرة رقم (٣٢) ونصها (يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة) أدنى فقرات المستوى

العالي وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٠).

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة والتي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من أو يساوي (٣) أو أقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة وكان عددها (٢٤) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(٣,٤٧ – ٢ ، ٣)، ونالت الفقرة رقم (٣٣) ونصها (يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة) أعلى الفقرات في درجة التقدير المتوسط وبمقدار (٣,٤٧)، وتلتها الفقرات رقم (٣٧) ونصها (يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) ورقم (٣٨) ونصها (يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراُ في سلوكيات إدارة المدرسة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (٣٦) ونصها (يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختيارات التحصيلية) فقد نالت أدنى تقدير ضمن المستوى المتوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢).

أما الفقرات التي نالت درجات تقدير دون الوسط، وأقل من (٣) وبدرجة تقدير ضعيفة فقد كان عددها (٤) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩١ – ٢,٧٥)، إذ نالت الفقرة رقم (٤٠) ونصها (يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال) أعلى تقدير ضمن المستوى الضعيف وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١)، أما الفقرة رقم (٢٣) والتي نصها (يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن هذا المستوى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥).

ب/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة:

١/ مجال التخطيط: يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التخطيط وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٥). ترتيب فقرات مجال التخطيط حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥	يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية	٤,٣١	١,٠٣	١	عالي
١	يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة.	٣,٤٤	١,٢٣	٢	متوسط
٢	يوجه المشرف خطة مدير المدرسة استنادا إلى توجيهات الوزارة	٣,٣٨	١,٢١	٣	متوسط
٤	يتمتع المشرف بقدرات عالية في كيفية إعداد الخطة وفق الأسس والأساليب التربوية العالمية	٣,٣٧	١,٢٠	٤	متوسط
٣	يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة	٣,١١	١,٣٥	٥	متوسط

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال وعددها (٥) أنها جاءت بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٣١ – ٣,١١). فقد نالت الفقرة رقم (٥) ونصها (يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٣١)، أما باقي فقرات هذا المجال فقد جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد حصلت الفقرة رقم (١) ونصها (يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة) ضمن هذا المجال على أعلى الفقرات تقديرا ضمن المستوى المتوسط القوة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، أما الفقرة رقم (٣) ونصها (يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١).

٢/ مجال التنظيم: يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التنظيم وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٦). ترتيب فقرات مجال التنظيم حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧	يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	١	عالي
١١	يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها	٣,٨٥	١,٢٣	٢	عالي
٦	يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية	٣,٦٥	١,١٦	٣	عالي
١٣	يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية	٣,٣٥	١,٢٩	٤	متوسط
٨	يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٠	١,٢٤	٥	متوسط
١٢	يتابع المشرف تنفيذ البرامج العلاجية بالمدرسة	٣,١٨	١,٢٠	٦	متوسط
١٠	يلم المشرف بطرائق الرد على المذكرات والمراسلات المدرسية	٣,١٥	١,١٨	٧	متوسط
٩	يؤكد المشرف على تحديث البيانات والمعلومات المدرسية	٣,١٣	١,٢٣	٨	متوسط
١٤	يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس	٣,٠٤	١,٢٧	٩	متوسط

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن (٣) فقرات جاءت ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٠ – ٣,٦٥) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٦) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٥ – ٣,٠٤).

فقد نالت الفقرة رقم (٧) والتي نصها (يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، أما الفقرة رقم (١١) والتي نصها (يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال

وبمتوسط حسابي (٣,٨٥)، أما الفقرة رقم (٦) والتي نصت (يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الثالثة ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٦٥).

أما باقي الفقرات والتي جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد نالت الفقرة رقم (١٣) والتي نصها(يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي نصها (يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي) ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٢٠)، أما الفقرة رقم (١٤) والتي نصت (يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٠٤).

٣/ مجال القيادة: يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال القيادة وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٧). ترتيب فقرات مجال القيادة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٠	يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١	متوسط
٢١	يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة	٣,٤٥	١,٢٢	٢	متوسط
١٦	يمنح المشرف العاملين في المدرسة الثقة لممارسة أدوارهم	٣,٣٤	١,٢٣	٣	متوسط
١٩	يشجع المشرف مبدأ المشاركة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٤	متوسط
١٧	يمكن المشرف مدير المدرسة من أداء دوره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٥	متوسط
١٨	يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية	٣,٠٦	١,٢٣	٦	متوسط
١٥	يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٧	ضعيف
٢٢	يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة	٢,٧٥	١,٣٢	٨	ضعيف

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن (٦) فقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٥ – ٣,٠٦) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٢) ضمن المستوى الضعيف القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٨٩ – ٢,٧٥).

فقد نالت الفقرة رقم (٢٠) ونصها (يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (١٨) والتي نصها (يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة

ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٠٦)، أما الفقرة رقم (١٥) والتي نصها (يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة) وبمتوسط حسابي (٢,٨٩) والفقرة رقم (٢٢) والتي نصها (يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة) وبمتوسط حسابي (٢,٧٥) فقد نالتا أدنى تقدير وجاءتا ضمن المستوى الضعيف.

٤/ مجال الاتصالات الإدارية: يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال الاتصالات الإدارية وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٨). ترتيب فقرات مجال الاتصالات الإدارية حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٠	تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة	٣,٨٢	١،١٩	١	عالي
٢٩	يصغي المشرف إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم	٣,٥١	١،١٩	٢	عالي
٢٤	يوفر المشرف قنوات اتصال مفتوحة مع الإدارة المدرسية	٣,٢٩	١,٣٠	٣	متوسط
٢٥	يجيب المشرف عن كافة أسئلة واستفسارات العاملين في المدرسة	٣,٢٨	١،٢٣	٤	متوسط
٢٧	يطور المشرف وسائل اتصال تتناسب وحاجات المتدربين.	٣,٢٧	١,٣٧	٥	متوسط
٣١	يحرص المشرف على تزويد كل من بيدي أية اقتراحات أو انتقادات بالتغذية الراجعة بشكل مستمر	٣,١٧	١,٢٥	٦	متوسط
٢٨	تتميز الرسالة التي يستخدمها المشرف بالوضوح التام	٣,١٦	١,١٩	٧	متوسط
٢٦	يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال	٢,٩١	١،١٨	٨	ضعيف
٢٣	يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة	٢,٨١	١,٣٥	٩	ضعيف

يستدل من الجدول رقم (٨) على وجود فقرتين عاليتي القوة ضمن هذا المجال، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٩ ، ٣٠)، ووجود (٥ فقرات) متوسطة القوة، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٨ ، ٣١ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ٢٤) ووجود فقرتين ضعيفتي القوة وهي ذوات الأرقام (٢٣ ، ٢٦).

فقد حصلت الفقرة رقم (٣٠) ونصها (تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة) على أعلى درجة تقدير ضمن هذا المجال وبمتوسط حسابي(٣,٨٢)، في حين نالت الفقرة رقم (٢٣) ونصها (يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة) أدنى درجة تقدير وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٨١)، وهي درجة تقدير ضعيفة ،أما بقية فقرات المجال فجاءت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٨٢ – ٢,٨١).

٥/ مجال التقويم والمتابعة: يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التقويم والمتابعة وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٩). ترتيب فقرات مجال التقويم والمتابعة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٩	يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة	٣,٧٧	١,٢٣	١	عالي
٣٤	يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي	٣,٧٣	١,٢١	٢	عالي
٣٥	يعتمد المشرف معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة	٣,٦٩	١,٢٠	٣	عالي
٣٧	يتابع المشرف الأنشطة المدرسية المختلفة	٣,٥٨	١,٢٣	٤	عالي
٣٨	يتابع المشرف اجتماعات المجالس المدرسية المختلفة	٣,٥٧	١,٢٢	٥	عالي
٣٢	يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة	٣,٥٠	١,٢٢	٦	عالي
٣٣	يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة	٣,٤٧	١,٣١	٧	متوسط
٣٦	يطلع المشرف مدير المدرسة بنتائج تقويم أدائه	٣,٣١	١,٢٦	٨	متوسط
٤٠	يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية	٣,٠٢	١,٢٩	٩	متوسط

يوضح الجدول رقم (٩) تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال والتي تدل على وجود (٦) فقرات ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٧ – ٣,٥٠) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٣) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ – ٣,٠٢).

فقد نالت الفقرة رقم (٣٩) والتي نصها(يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، أما الفقرة رقم (٣٤) والتي نصها (يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٧٣)، أما أدنى درجة تقدير، فقد نالتها الفقرة رقم (٤٠) ونصها (يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٢)، وهي درجة تقدير متوسطة حسب معيار الدراسة.

ج/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة الكلية لمجالات الدراسة الخمسة:

يبين الجدول رقم (١٠) درجات تقدير أفراد الدراسة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مرتبة حسب القوة، ودرجة التقدير الكلية لأداة الدراسة ككل.

الجدول رقم (١٠). ترتيب مجالات الدراسة وحسب القوة.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المجال الأول: التخطيط	٣,٥٢	.٦٧	١	عالي
المجال الخامس: التقويم والمتابعة	٣,٥٢	.٦٩	٢	عالي
المجال الثاني: التنظيم	٣,٣٨	.٧٨	٣	متوسط
المجال الرابع: الاتصالات الإدارية	٣,٢٥	.٨٣	٤	متوسط
المجال الثالث: القيادة	٣,١٧	.٩١	٥	متوسط
أداة الدراسة ككل	٣,٣٧	.٥٧		متوسط

يظهر الجدول رقم (١٠) تقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الاستبانة، فقد نال مجال التخطيط المرتبة الأولى وبمستوى عال، تلاه مباشرة وبفارق بسيط جدا وبنفس الرتبة والمستوى مجال التقويم والمتابعة وبمتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (٣,٥٢)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٣٨)، تلاه مجال الاتصالات الإدارية وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥)، وأخيرا مجال القيادة وبمتوسط حسابي (٣,١٧).

أما التقديرات الإجمال ية لأفراد الدراسة على الأداة ككل فجاءت بمستوى متوسط وفق المعيار المعتمد لهذه الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣,٣٧).

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١). التكرارات والمتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لمدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

المتغير	المستويات التصنيفية	المتوسطات الحسابية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس (٦٤)	٣,٥٤	١,١٠	٠,٣٤
	دبلوم عالي (١٢)	٣,٤٠		
	دراسات عليا (٢٢)	٣,٢٦		
الخبرة	من١ – ٥ سنوات (٣٢)	٣,٣٢	٠,٩٣	٠,٤٠
	من ٦ – ١٠ سنوات (٣٢)	٣,٣٩		
	١١ سنة فأكثر (٣٤)	٣,٢٢		

يبين الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج تقديرات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة:

نستخلص من نتائج الدراسة أن الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(٤,٣١ — ٣,٥٠) وهذا يعني أن المشرف يتابع السجلات الرسمية في المدرسة. ويلم بالتشريعات التربوية المعمول بها، وتتصف المعلومات الصادرة منه بالدقة والحداثة. كذلك يمتلك فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة ويتابع تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي، ويعتمد معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة، كما أنه يشارك في اجتماعات المجالس المدرسية ويتابع الأنشطة واجتماعات المجالس المدرسية المختلفة، ويصغي إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم، ويعطي الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن مرد ذلك قد يكون إلى أن اهتمامات المشرف التربوي تنصب على أساسيات العمل الإشرافي كما يراها هو من حيث المتابعة والتقويم المستمر لأداءات وأنشطة المدرسة والإلمام بالتشريعات التربوية. وهنا يرى الباحث أن المشرف التربوي يعتبر هذه الأدوات مصدر قوة له ويستمد سلطته من خلالها، وهذا قد يكون على حساب الاهتمام بالجوانب الإنسانية والتطوير المهني للأفراد وهذا فهم خاطئ للدور الإشرافي الذي يجب أن يضطلع به المشرف التربوي. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من النجادات (١٩٩١)، ودراسة صالح (١٩٩٣)، ودراسة الدرابيع (١٩٩١)، من حيث الاهتمام بالتقويم وباستخدام أدوات التقويم الحديثة ومتابعة الخطط.

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث القوة في هذا المستوى فكانت الفقرة رقم (٥) والتي تتعلق بإدراك المشرف التربوي للفلسفة التربوية الوطنية، فربما يكون ذلك نتيجة منطقية لما يطمح له النظام التربوي وللجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، من خلال التوجهات والتجديدات وخطط التطوير والبرامج التدريبية والتوعوية المتتالية لأفراد المؤسسة التعليمية والتي يشارك فيها المشرف التربوي كعنصر أساسي.

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة فكان عددها (٢٤) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ — ٣,٠٢)، والتي تتعلق بمشاركة المشرف في حل المشكلات ومتابعة تنفيذ البرامج الإصلاحية والإجابة عن كافة أسئلة

واستفسارات العاملين ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية في المدرسة، والإسهام في توجيه ووضع خطة مدير المدرسة وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية، وتقديم مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس، والتعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية، فربما يرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص للمشرف التربوي وكثرة أعبائه ومهامه التي تحول دون متابعته لمثل هذه الأمور وقناعاته بارتباطه أكثر بالمعلم والزيارات الصفية في مجال تخصصه العلمي من الاهتمام بالشؤون الإدارية المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة الزعبي (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أنه نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني، أشرك المشرف بالأعمال الإدارية، وهذا يعطينا مؤشرا إلى أهمية الحاجة إلى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية. كذلك قد يعزى ذلك إلى قناعات وتوقعات المشرف التربوي العالية لأداءات وكفايات مدير المدرسة حيال القيام بمثل هذه المهام، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة كل من الهزايمة(١٩٩١)، والنجادات (١٩٩١)، والهيجاوي (١٩٩٣)، والغنيم (١٩٩٥)، وخالفتها دراسة الدرابيع (١٩٩١) من حيث تفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي.

أما الفقرات التي تناولت الخصائص القيادية التي تجعل المشرف مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة، من خلال منحه العاملين في المدرسة الثقة والتمكين لممارسة أدوارهم، وتوفير وتطوير قنوات اتصال مفتوحة ووسائل اتصال تتسم بالوضوح وتتناسب وحاجاتهم، وتشجيعه مبدأ المشاركة في صناعة القرارات، كما أشارت لها تقديرات أفراد الدراسة، فقد جاءت بمرتبة غير مرضية، ومرد ذلك ربما يعود إلى ضعف الأداءات الإشرافية وعدم متابعة بعض المشرفين للمستجدات التربوية فيما يتعلق بالمفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية من مثل الثقة والتمكين والشفافية الإدارية. كذلك قد يعود مرد ذلك إلى الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في مجال الإشراف التربوي وبين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور في التعليم الأكاديمي الجامعي والتطبيق الميداني في المراكز التعليمية.

كذلك يتضح من نتائج الدراسة وجود (٤) فقرات ضعيفة القوة بحسب مقياس الدراسة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩١ – ٢,٧٥)، تناولت استخدام المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال، وتشجيع العمل بروح الفريق في المدرسة، واتباع سياسة الباب المفتوح، والتمتع بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة، وربما مرد ذلك إلى ضعف الكفايات الإشرافية المهنية وعدم وضوح الدور الحديث لدى بعض المشرفين التربويين والذي قد يكون سببه قلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين وخصوصا الحديثي التعيين في هذا المجال، كذلك قد

يكون مرد ذلك الضغوط المختلفة وكثرة الأعباء التي يواجهها المشرف من مثل عدم توفر وسائل اتصال ومواصلات تساعد المشرف على التواصل بشكل مرضي مع الميدان، وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت وجود فجوة وممارسات خاطئة فيما يتعلق بالاهتمام بالجانب الإنساني وفتح باب الحوار والاستماع والتعرف لحاجات واقتراحات المعلمين والمديرين، ومنها دراسات عبيدات (١٩٨١)، والمساد (١٩٨٣)، والسعودي (١٩٨٥)، والقعود (٢٠٠٣)، والقرشي (٢٠٠٤)، والحميد (٢٠٠٦).

مناقشة نتائج مدركات أفراد الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجالات الدراسة، فقد حصل مجال التخطيط على المرتبة الأولى وبمستوى عال، تلاه مباشرة وبنفس الرتبة والمستوى مجال التقويم والمتابعة وبمتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (٣,٥٢)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٣٨)، تلاه مجال الاتصالات الإدارية وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥)، وأخيرا مجال القيادة وبمتوسط حسابي (٣,١٧).

وفيما يتعلق بمجالي التخطيط، والمتابعة والتقويم واللذين حظيا بالمرتبة العالية، وتضمنا إدراك المشرف للفلسفة التربوية الوطنية، وقدراته ومساهماته في إعداد خطة مدير المدرسة وفق الأسس والأساليب الحديثة، كذلك تملك ومتابعات المشرف الحثيثة لعمليات وأدوات التقويم والبرامج الإصلاحية والأنشطة والخطط واللجان والمجالس المدرسية المختلفة ضمن معايير موضوعية، فربما يعود سبب ذلك إلى اعتقاد المشرف أن هذه الممارسات هي من صميم عمله، وإنها ضمن حيز تقديم المساعدة المباشرة والأهم لمدير المدرسة والمعلم، وأكثر المجالات أهمية على صعيد العمل التربوي، وهذا يتفق وبشكل جزئي مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أهمية التخطيط والمتابعة والتقويم، ومنها دراسة الدرابيع (١٩٩١)، ودراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة بيش (Beach,1990)، ودراسة ويبر (Webber, 1993)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005)، في الوقت نفسه وبحدود علم الباحث خالفت هذه الدراسة بنتائجها وفيما يتعلق بهذين المجالين الكثير من الدراسات من مثل دراسة الديراني (Dirani,1997) والتي أكدت أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بمجالي التخطيط والتقويم، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر مجتمع الدراسة الحالية نتيجة صغر المحافظة واعتبار هذه المحافظة من المحافظات الريادية التي تطبق عليها البرامج والدورات والأنشطة التربوية المختلفة قبل تعميمها على باقي المحافظات، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي ناقشت الجانب الإشرافي المتعلق بأنشطة وممارسات وواجبات الإدارة المدرسية بسبب عدم وجود مسمى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية.

أمـا بقيـة مجـالات الدراسـة وهـي: القيـادة، والاتصالات الإدارية، والتنظيم، فقد جاءت جميعها بمرتبة متوسطة القوة ومتقاربة نوعا ما، وربما مرد ذلك إلى أن سقف التوقعات العالي والمؤمل من المشرفين لم يكن بمستوى طموح أفراد الدراسة، مما يثبت أن هناك فجوة ما بين النظرية والتطبيق، كذلك قد يكون وجود وتداخل عدة متغيرات أثرت وبشكل غير مرض على أداءات هذه الفئة من مثل تداخل أعمال المشرف التربوي، وعدم وضوح الدور لدى بعض المشرفين، وقلة المواصلات، وعدم توفر الوقت الكافي، وكثرة المدارس التي يشرف عليها، وعدم تحمس الكثير من المشرفين التربويين للالتحاق ببرامج التطوير المهني، وتتفق هذه النتائج إلى درجة ما مع بعض الدراسات من مثل دراسة عبيدات (١٩٨١)، ودراسة المساد (١٩٨٣)، ودراسة ملحم (١٩٨٤)، ودراسة السعودي (١٩٨٥)، ودراسة الزعبي (١٩٩٠)، ودراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة المطرفي (١٩٩٥)، ودراسة البابطين (١٩٩٩)، ودراسة ديراني (Dirani, 1997)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، ودراسة القعود (٢٠٠٣)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005).

وفيما يتعلق بالتقدير الإجمالي لمدركات أفراد الدراسة نحو أداء المشرفين التربويين ككل:

فقد جاء ضمن المستوى المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة غنيم (١٩٩٥).

النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي والخبرة:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، وهذا برأي الباحث يعود سببه إلى أن أفراد الدراسة يتمتعون بدرجات متقاربة من الخبرة والكفاءة والمؤهلات العلمية والأكاديمية وجميعهم يعمل ضمن منظومة اجتماعية واحدة يتأثر ويؤثر بها، كذلك يرى الباحث أن مرد ذلك قد يكون إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم المستمر بتأهيل وتدريب المشرفين جميعهم على حد سواء بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي مما يسهم في إكسابهم المهارات والأساليب الضرورية وبقدر غير متفاوت. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بطاح (١٩٩١)، ودراسة الجبار (١٩٨٩)، ودراسة بيش (Beach, 1999).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

– توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية.

– التركيز على جانب العلاقات الإنسانية، والتطوير المهني، والتواصل في إعداد وتدريب وتوجيه المشرفين التربويين.

– إشراك المشرفين والمديرين في الإشراف والإعداد لفعاليات المدرسة المختلفة.

– أن يشارك المشرف التربوي مدير المدرسة في صنع القرارات داخل المدرسة والمتعلقة بالجوانب الإدارية والفنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأفندي، محمد. *الإشراف التربوي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠١هـ.

إيزابيل فيفر وجيين دنلاب. *الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس*. ترجمة: د. محمد ديراني. ط٣. الأردن: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. «مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام». *رسالة التربية وعلم النفس*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، (١٤٢٠هـ).

بطاح، أحمد. «علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم». *مؤتة للبحوث والدراسات*. جامعة مؤتة، المجلد ٦، العدد (٢)، (١٩٩١م)، ص ٢٨١ – ٢٩٨.

الحارثي، عبدالله رده محمد. *فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

الحماد، إبراهيم سعد. *معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢١هـ.

الحميد، ماجد حمد. *فاعلية برنامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٧هـ.

الدرابيع، شحدة. *واقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون العامون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩١م.

الزبيدي، سلمان عاشور. *الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة*. ط١. ليبيا: مطابع الثورة الليبية، طرابلس، ٢٠٠١م.

الزعبي، ميسون. *معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، ١٩٩٠م.

السعود، راتب. «معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون». *مجلد دراسات*. العدد(٤)، المجلد الحادي والعشرون (أ)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان الأردن، (١٩٩٣م).

السعودي، مزعل. *تقويم برامج الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٥م.

صالح، صالح. *العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

طافش، محمود. *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. ط١. عمان: دار الفرقان، ٢٠٠٤م.

الطراونة، اخليف؛ المدانات، حنان؛ والطورة، هارون. «تقويم دور مشرفي المرحلة من وجهة نظر معلمات الصف في إقليم الجنوب». *مؤتة للبحوث والدراسات*. المجلد ١٥ ، العدد (٧)، جامعة مؤتة، الأردن، (٢٠٠٠م).

عبيدات، ذوقان. *تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٨١م.

العتيبي، لفا محمد. *دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٨هـ.

العنوز، شحادة حمدان. *واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك. إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

غنيم، أحمد علي. «دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنيا في مدارس المملكة العربية السعودية». *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. جامعة المنصورة، كلية التربية، العدد (٢٩)، (١٩٩٥)، ص ٥٦ — ٧٢.

القرشي، سالم خلف الله. «التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة». *رسالة الخليج العربي*. مكتب التربية العربي بالرياض، العدد ٤٩، (٢٠٠٤م)، ص ١٣٩ — ١٧٨.

القعود، سارة إبـــراهيم. *دور المشرفات التربويات في تطـوير أداء معلمـات الصـفوف المبكـرة*. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٤هـ.

المساد، محمود. *الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها*. طبعة مزيدة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٦م.

المساد، محمود. *تجديدات في الإشراف التربوي*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠١م.

المساد، محمود. *خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهــات المعلمــين نحــو الإشــراف*. رســالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م.

المطرفي، عامر نــاجي. *الأنماط الإشرافية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمـين والمشـرفين التربـويين*. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، كليـة التربيــة، جامعــة أم القــرى، مكــة المكرمــة، ١٩٩٥م.

ملحم، صـــادق. *اتجاهـات مـديري ومعلمـي المرحلـة الثانويـة نحـو دور المشـرف التربـوي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة اليرمـوك، إربد الأردن، ١٩٨٤م.

النجـــادات، عـــواد. *دور المشرف التربـوي في تحسـين الفعاليـات التعليميـة كمـا يراهـا المعلمـون في مدارس محافظة معان الثانوية الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهزايمة، أحمد تركـــي. *رضـا المعلمـين عـن الممارسات الإشـرافية في مديريـة التربيـة والتعلـيم لمحافظـة إربـد*. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهيجاوي، عمـــر. *واقع الممارسات الإشرافية لمشرفي اللغـة الإنجليزيـة كمـا يراهـا المعلمـون ومـدراء المـدارس والمشـرفون أنفسـهم في مرحلـة التعلـيم الأساســي في الأردن*. رســالة ماجســتير غــير منشـورة، الجامعـة الأردنيـة، عمـان، الأردن، ١٩٩٣م.

وزارة التربيــــة والتعلــــيم. «المؤتمرات». *رسـالة المعلـم التربوي*. (١٩٨٧م)، ص ٦٥ – ٨٤.

وزارة التربية والتعلــيم. «توصيات مؤتمر الإشراف التربـوي في العقبـة». *رسـالة المعلـم*. المجلـد ٨١، العدد (٣، ٤)، (١٩٧٥م).

وزارة التربية والتعلــيم. *دليل المشرف التربوي*. ط١. الأردن: دار الشعب، عمان، ١٩٨٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al – jabber, Al hammed A. A Comparison of the current received and preferred Supervisory practice as reported by Iraqi Elementary teachers. Urban area of Bagdad city. Edu University of North Colorado. Abstract of selected Dissertation in Supervision. Pp322 (1989).

Kavanachi, David J., Spence2, JILL, Wilson3 Susan H. & Natasha Croth4. Training And Work – Force Development Achieving effective supervision Drug and Alcohol Review 21, 247.252,(2002).

Lash way, Larry. Role of the school leader, A viable on line: www Eric – Cam , true , Library Com , Date 25 / 3 / (2004)

Louis, V. Gerstner and others. reinventing Education Entrepreneurship in Americans public schools Penguin group USA , (1994), PP 118 – 119.

Mugnai, Vestavia. Instructional supervision in Namibia. A study of high teachers and supervision perception. Eddo. Dissertation Abstract International. 56(7), 2547 – A(1995).

Roger, Margaret, dale. Tasks of elementary instructional lead teachers in selected school system in Georgia. Eddo. University of Georgia. (1988). 79 Pp. (49/09 – A – 2484.) Abstract of selected doctoral dissertation in supervision. (1988).. P274.

Strachan, J. Instructional supervision and teachers development. Eric 213139,(1981).

Sullivan. G. Efficacy the work of the instructional supervisor a functional analysis.PHD Dissertation Emory university, Dissertation Abstract International.41(7)3068 – A, (2001).

Webber, Charles F. A . profile of the school superintendence Issues and perceptions.Nov.21 – 25, (1993), p.42.

Within, B – R. Needs assessment a project program and staff develop dissertation abstract international.17(11), 316 – 319(2005).

Bacon, Allyan. an administration Guide for Evaluation programs and personal, (Boston F. deroche), (1981).

Beach. Teacher's attitudes toward staff development supervision and their relationship to grade levels, years of experience, and program for effective teaching. (PET) participation (South Carolina). DAI – A51/12, P3965,(1981).

Dingrose, Lorraine. Collaboration supervision as a Vehicle for teacher professional development (ERIC Document Reproduction survive. No ED, 34(4), PP2116,(1996).

Dirani, M, ED. Perceptions of supervisors and teachers of the educational Supervisory practices in Jordan. Journal of Mansoura Faculty of education. (33), pp47,(1997).

Elgar ten Gerald H. Testing a new super visor process for improving instruction. Journal of curriculum and Supervision.vol.6.no.2,(1991) , (pp118 – 129).

Good. **C.V.** Dictionary of Education third Edition , New York, (1973).

Jerich, kenith, **F.** An analysis of staff development program in clinical supervision and the realities of K – 12 Instructional setting.Evaluation its impact for special Group and the usefulness in the supervisory process. Eric document reproduction service, no, ED, (1990).

Jonson, Edge Jerome. Temperament and preference for supervision among Oklahoma state university.1989. 141 pp. (50/12 – A.3809). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision.321, (1989).

Kamala, Makiko. A survey of teachers comparing clinical supervision with exiting supervisory practices and teacher evaluation in Japan. PH.D. University of Oregon. Pp (4704 – An 1135). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision , Pp288. (1986).

School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jerash Governorate in Jordan

Ahmad F. Abu Kaream
Assistance Professor, Department of Educational Administration,
College Education, king Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: abukaream@yahoo.com
(Received 22/2/1431H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Key words: Educational Supervision, School Principals, «Planning, Organization, Leadership, Administrative Communication, Follow - up and evaluation».
Abstract: This study identified the school principals' perception of supervisors' performance in Jerash Public schools. It also examined the extent to which perception could be attributed to the variables of experience and qualification. To do so, a questionnaire of 40 items was designed, covering the five important pertinent domains, viz., planning, organization, leadership, administrative communication, follow- up and evaluation. The sample consisted of 98 participants out of 158, the total population of the study. The instrument was checked for validity and reliability, and then administered to the subjects of the study. Cronbach Alpha was used to calculate this reliability, mounting to 0,96, deemed sufficient for the study purpose. Data analysis involved frequencies, means, standard deviations, and one-way analysis of variance (i.e. One-way Anova) for follow-up investigation. Findings rate planning, and follow-up and evaluation a high degree, and rank organization, leadership, and administrative communication, a moderate degree. Findings, moreover, point to a moderate degree for the whole instrument. Furthermore, it suggested no significant differences in the principals' evaluation of supervisors' performance related to experience and qualification. The study recommended running intensive training courses in school administrations for supervisors, and assigning school administration supervision to specialists in the fields of Educational Administration. It also recommended further research based on larger population.

الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة

السيد محمد أبو هاشم

أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ ، الرمز ١١٤٥١

E – mail: Shashem@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١٠/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الصدق البنائي، نموذج فلدر وسيلفرمان، أساليب التعلم، طلاب الجامعة.

ملخص البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان Felder (FSLSM) & Silverman لأساليب التعلم، والذي يتضمن أربعة أساليب للتعلم هي: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي. وذلك لدى (١١٦٠) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان بروان وجتمان، واختبار «ت»، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج:

(١) تحقق الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية (تشبع بنود الاستبيان على أربعة عوامل تفسر معاً (٨٢,٣٢٪) من التباين الكلي)، وتمتع هذه العوامل بدرجة كبيرة من الاستقلالية.

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الكليات (إنسانية – عملية) في أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي لصالح الكليات الإنسانية. بينما لم توجد فروق بينهما في أساليب التعلم البصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

(٤) التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

المقدمة

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورا بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوب تعلمه Learning Style. ويري أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد نشيطون، فهم يبادرون في تجارب، تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، محاولة لفهم الخبرة الجديدة. كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار، في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة علي الأحداث المحيطة، وهذا يضفي أثراً مهماً على هذه الطريقة، من حيث عملية التعلم، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً، يحدد بدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاهاً جديداً في ميدان علم النفس المعرفي، وبخاصة عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه، على العكس مما كان سائداً من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم. وفي ضوء ذلك الاتجاه الجديد تم إجراء العديد من البحوث لمعرفة كيف يتعلم الطلاب؟ وليس كم تعلم الطلاب؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في اتجاهين: **الأول**: يركز على التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة، **والثاني**: يركز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات ومقاييس أساليب التعلم، وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في معرفة أهم الأساليب التي يفضلها الطلاب في دراستهم (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٠).

وتتعدد النماذج النظرية والتجريبية التي ظهرت في ميدان أساليب التعلم وسوف يقتصر الباحث على عرض نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وفي هذا الصدد يرى (Felder & Spurlin , 2005) أن الطلاب لديهم أساليب مفضلة في التعلم يستخدمونها أثناء استقبال وتجهيز المعلومات، ويوجد تباين واضح بين الطلاب في هذه الأساليب، حيث يفضل بعض الطلاب التعامل مع المعلومات العيانية (الحقائق، والبيانات التجريبية). بينما يفضل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة (النظريات، والرموز، والنماذج الرياضية)، ويميل البعض الآخر إلى المعلومات البصرية، والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، ويرغب بعض الطلاب في التعلم من خلال رؤية ما يحدث أو تجريب الأشياء والتخيل، وفي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي.

ويفترض أصحاب النموذج وجود خمسة أبعاد لتفضيلات أساليب تعلم الطلاب هي: المعالجة

(العملي – التأملي)، والإدراك (الحسي – الحدسي)، والمدخل (البصري – اللفظي)، والتنظيم (الاستقرائي – الاستنتاجي). وتم استبعاد البعد الخامس «التنظيم» ببعديها الاستقرائي والاستنتاجي من النموذج حتى لا يدعم الاستخدام المستمر للتعلم الاستنتاجي التقليدي، وتجنب الأبعاد القائمة على التأمل والتخيل والتجريب (Zywno, 2003).

ويصنف نموذج فلدار وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988 الطلاب على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

(أ) الأسلوب العملي – التأملي Active – Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) الأسلوب الحسي – الحدسي Sensing – Intuitive Style والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

(ج) الأسلوب اللفظي – البصري Visual – Verbal Style يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

(د) الأسلوب التتابعي – الكلي Sequential – Global والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

وأجريت العديد من الدراسات والبحوث للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ثقافات ومجتمعات عديدة على عينات من طلاب الجامعة، فقد ترجم الاستبيان إلى أكثر من ست لغات، وأظهرت نتائج هذه الدراسات قيماً متباينة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى Stavros & Ioannis (2009).

وتوصل كل من (Van Zwanenberg & Wilkinson , 2000) على عينة مكونة من (٢٨٤) طالباً بالجامعة، إلى أن قيم معامل ألفا للثبات (٠,٤١) للتتابعي – الكلي، (٠,٥١) للعملي – التأملي، (٠,٥٦) للبصري – اللفظي، (٠,٦٥) للحسي – الحدسي. وهي قيم منخفضة إلى حد ما. وأظهرت نتائج دراسة (Zywno , 2003) على عينة مكونة من (٥٥٧) طالباً بالجامعة، تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق Test – Retest Method حيث انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (٠,٥٠٧ ، ٠,٦٨٣) وجميعها دالة إحصائياً، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في التطبيقين في الأسلوبين البصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي، بينما لم توجد فروق في العملي – التأملي، والحسي – الحدسي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم الوصول إلى (١٤) عاملا من الدرجة الأولى تفسر معاً (٥٤,١٪)، وأربعة عوامل من الدرجة الثانية تفسر معاً

(٢٨,٩٪) وهذا يحقق الصدق البنائي للنموذج. وبتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٣١) طالباً بالجامعة توصلت دراسة (Genovese , 2004) إلى أن قيم معامل ألفا للثبات هي (٠,٥٣) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٣) للعملي – التأملي، (٠,٧١) للبصري – اللفظي، (٠,٧٢) للحسي – الحدسي. وهذه القيم مرتفعة مقارنة بدراسة (Van Zwanenberg & Wilkinson , 2000)، وأظهر التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين يفسران معاً (٦٠,٣٤٪) من التباين، يفسر العامل الأول (٣٣,٣٠٪) وتشبع عليه كل من العملي – التأملي (٠,٦٧)، والبصري – اللفظي (٠,٧٤). ويفسر العامل الثاني (٢٧,٠٤٪) وتشبع عليه كل من الحسي – الحدسي (٠,٨٣)، والتتابعي – الكلي (٠,٧٩). وقام (Felder & Spurlin , 2005) بمسح للدراسات التي استخدمت نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وتوصلا إلى أن قيم معامل ألفا للثبات أكبر من القيمة المحكية (٠,٥٠) والتي تم الرجوع إليها في هذه الدراسات، وإن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق انحصرت بين (٠,٧٠، ٠,٩٠). وأظهر التحليل العاملي تأييداً قوياً لاستقلالية أبعاد النموذج: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – السمعي. في حين أظهر البعدان: التتابعي – الكلي، والحسي – الحدسي مقداراً من الترابط، وهذا يحقق الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم. وأظهرت نتائج دراسة (Litzinger & et al , 2005, 2007) على عينة مكونة من (٥٧٢) طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات الهندسة، وعلوم المكتبات، والتربية أن قيم معامل ألفا للثبات (٠,٥٦) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٠) للعملي – التأملي، (٠,٧٤) للبصري – اللفظي، (٠,٧٧) للحسي – الحدسي. ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من الكلية والجنس على أساليب التعلم. وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع البنود على (٨) عوامل جاءت جميع بنود الحسي – الحدسي على العامل الأول، بينما تشبعت بنود البصري – اللفظي على العاملين الثاني والخامس، وبنود التتابعي – الكلي على العاملين الثالث والثامن، وبنود العملي – التأملي على العوامل الرابع والسادس والسابع، ويؤخذ على هذه الدراسة عدم إيضاح نسبة التباين لهذه العوامل سواء مجتمعة أو منفردة واكتفت فقط بعرض تشبعات البنود على العوامل وكذلك Scree Plot. وتوصلت دراسة (Cook & Smith , 2005) على عينة مكونة من (٨٩) طالباً وطالبة بالجامعة إلى أن قيم معامل ألفا للثبات انحصرت بين (٠,٦٢) للعملي – التأملي، (٠,٧٧) للحسي – الحدسي. وتوصل (Graf & et al , 2007) إلى تمتع نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان (٢٠٧) طالب بالجامعة استقلالية الأساليب المكونة للنموذج. وعن علاقة أساليب التعلم بكل من الجنس، والتخصص الدراسي، والتحصيل الأكاديمي

لدى طلاب جامعة البحرين، أظهرت نتائج دراسة (Alumran , 2008) على عينة مكونة من (٨٧٧) طالباً وطالبة بمختلف كليات جامعة البحرين، متوسط أعمارهم (٢٠,٩) سنة. تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا بين (٠,٦٩ ، ٠,٧٨)، وبطريقة إعادة التطبيق كانت بين (٠,٨٠ ، ٠,٨٧). بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب التعلم كمجموعات فرعية (العملي – التأملي، الحسي – الحدسي، البصري – اللفظي، التتابعي – الكلي). ووجود تأثير دال إحصائياً للجنس على الأسلوب الحسي – الحدسي فقط لصالح الإناث، ووجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي على الأسلوب العملي – التأملي فقط. وأن أساليب التعلم تسهم بحوالي (١٥٪) من التباين في التحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج دراسة كل من David Tawei & Chun Yi (2009) – على عينة مكونة من (٢٧٤٨) طالباً وطالبة بإحدى الجامعات الخاصة في تايوان تمتع النسخة الصينية من المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وتحقق استقلالية الأبعاد باستخدام الصدق العاملي، ووجود تأثير للتخصص والجنس على أساليب التعلم. وأكدت نتائج دراسة كل من Platsidou & Metallidou (2009) على عينة يونانية مكونة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من تخصصات التربية وعلم النفس والفنون، تمايز واستقلالية مكونات أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان.

يتضح مما سبق عرضه حول نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم عدم وجود دراسة عربية – في حدود علم الباحث – قامت بتعريب الاستبيان المستخدم في التعرف على أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب بالرغم من انتشار استخدامه في بيئات كثيرة، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، وتعريبه واستخدامه في البيئة السعودية يتيح الفرصة أمام الباحثين الآخرين لاستخدامه فيما بعد حيث إن بحوث أجنبية كثيرة توصلت إلى إمكانية التنبؤ من أساليب التعلم بالمستويات التحصيلية للطلاب.

مشكلة البحث:

يتبنى البحث الحالي نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم للأسباب الآتية:

(أ) تمتع النموذج بالكفاءة السيكومترية الجيدة (الصدق، والثبات). حيث أجريت دراسات عديدة برهنت على صدقه في العديد من البيئات الأجنبية (Felder & Spurlin , 2005).

(ب) اهتمام البحوث والدراسات العربية بأساليب التعلم في ضوء نماذج ونظريات أخرى، بينما لم تتوفر دراسات عربية حول نموذج فلدر وسيلفرمان وبخاصة في البيئة السعودية – في حدود علم الباحث – أي أن البيئة العربية وبخاصة السعودية تفتقر إلى بحوث ودراسات حول هذا النموذج، وأنه بتقديم البحث الحالي لها قد يفتح المجال لبحوث ودراسات عربية حول هذا النموذج.

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في دراسة الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

(١) هل تتمايز أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه معد النموذج؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم : العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي؟

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنسانية – علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

١ – الكشف عن أساليب التعلم المميزة لطلاب الجامعة يساعد في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الصحي، النفسي، الأكاديمي، الاجتماعي) لدى الطلاب.

٢ – مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب في التخصصات المختلفة.

٣ – التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلاب من أساليب تعلمهم المختلفة.

٤ – معرفة أساليب تعلم الطلاب يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب لأساليب تعلمهم، ويفيد في مساعدتهم أيضاً في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية تعلمهم.

٥ – توفير نسخة عربية لاستبيان من أشهر أدوات قياس أساليب التعلم والذي يمثل كذلك نموذجا هاما في هذا المجال (نموذج فلدر وسيلفرمان). وهذا سيكون له مردوده في استخدامه بثقة فيما يخص تمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة في البيئة السعودية.

مصطلحات البحث

الصدق البنائي Construct Validity :

يذكر الدليل الإرشادي الأول للقياس، في سياق التعريف بهذا النوع الجديد من الصدق، بأن

صدق البناء يقدر ما هي الصفات النفسية التي يقيسها الاختبار، وبتعبير آخر إقامة الدليل على أن بعض التكوينات الفرضية (المفاهيم) تفسر إلى حد ما الأداء على الاختبار. وتمر عملية تقدير الصدق بمرحلتين أساسيتين: أولاً إن الباحث يدرس بناء على النظرية التي يقوم عليها المقياس، ما هي طبيعة التوقعات أو التنبؤات التي يمكن استنتاجها من معاينة اختلاف الدرجات وتباينها من فرد لآخر، أو من موقف لآخر. وثانياً، فإن الباحث يجمع البيانات عن ذلك لتأكيد هذه التوقعات أو التنبؤات (أمحمد تيغزة، ٢٠٠٩، ٨). ويشير صدق البناء أو المفهوم إلى قدرة الاختبار على التنبؤ بالتنبؤات النظرية للسمة أو القدرة أو السلوك المقاس، حيث يفترض هذا النمط من الصدق أن كل مقياس أو أداة قياس يكمن وراءها إحدى نظريات السمة أو القدرة التي بدورها تضع توقعات وافتراضات حول تلك السمة أو القدرة. فإذا كان الاختبار فعالاً في قياس تلك السمة أو القدرة (صادقاً) فإن الدرجات عليه يجب أن تتنبأ بتلك التوقعات والافتراضات (سعيد التل وآخرون، ٢٠٠٧، ١٣١). ومن أهم إجراءات التحقق من الصدق البنائي: التحليل العاملي، صدق المحك التلازمي أو التنبؤي، الاتساق الداخلي وتحليل البنود (معاملات ارتباط البنود ببعضها أو بالدرجة الكلية للمحور أو المحاور مع بعضها أو بالدرجة الكلية للمقياس)، التدخلات التجريبية، التغيرات النمائية والفروق بين الأفراد أو الجماعات، والفروق وفقاً للعمر، ونمذجة المعادلات البنائية، ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية).

أساليب التعلم Learning Styles:

هي مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم (Felder & Spurlin , 2005)، وتتحدد أساليب التعلم في البحث الحالي بنموذج فلدر وسيلفرمان، ويتضمن أربعة أساليب هي: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

الإطار النظري

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب العاملي والارتباطي والمقارن) حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

يمثل **مجتمع البحث الحالي** طلاب جامعة الملك سعود بتنوع تخصصاتهم الأكاديمية وباختلاف مستوياتهم الدراسية. وقد اختيرت هذه الجامعة لثلاثة اعتبارات: يتمثل الاعتبار **الأول** في أن جامعة الملك سعود هي أكبر جامعات المملكة وتستقطب طلاباً من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، والاعتبار **الثاني** أن عدد الكليات والتخصصات الموجودة بها

يفوق ما هو متاح في جامعات أخرى، أما الاعتبار **الثالث** فكون الباحث الحالي هو أحد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة فإن ذلك سهل عملية جمع البيانات. وتم اختيار العينة باستخدام **الطريقة العشوائية البسيطة**، من خلال مقررات متطلبات الجامعة والتي يقدمها قسم الثقافة الإسلامية وهي (١٠١سلم &١٠٢ سلم & ١٠٣ سلم & ١٠٤ سلم) حيث يدرسها جميع طلاب الجامعة.

وتكونت **العينة الاستطلاعية** من (٣٦٥) طالباً بمختلف كليات جامعة الملك سعود، بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٨٧)، أما **العينة النهائية للبحث** فتكونت من (١١٦٠) طالباً جامعياً من جامعة الملك سعود من كليات وتخصصات متعددة. وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (٢٢,٣٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٧٩)، ويشير الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد العينة حسب الكليات.

جدول (١). توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات.

الكلية		العينة الاستطلاعية		العينة النهائية	
		العدد	٪	العدد	٪
إنسانية	التربية	٣٧	١٠,١١	٩٤	٨,١
	الآداب	٢٨	٧,٧	٨٩	٧,٧
	اللغات والترجمة	٢٨	٧,٧	٩٥	٨,٢
	العلوم الإدارية	٢٢	٦,٠	٧٥	٦,٥
	الأنظمة	٣٢	٨,٨	٩٠	٧,٨
علمية	علوم الحاسب	٢٥	٦,٨	٨٢	٧,١
	العلوم	٣٣	٩,٠	٩٥	٨,٢
	الزراعة	٢٠	٥,٥	٩٩	٨,٥
	الهندسة	٢٥	٦,٨	٩٢	٧,٩
	العمارة والتخطيط	٣١	٨,٥	٨٧	٧,٥
	العلوم الطبية	٢٩	٧,٩	٨٩	٧,٧
	الطب	٢٨	٧,٧	٨٤	٧,٢
	الصيدلة	٢٧	٧,٤	٨٩	٧,٧
	المجموع	٣٦٥	٪١٠٠	١١٦٠	٪١٠٠

ثالثاً: أداة البحث:

استبيان مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles Questionnaire من إعداد فلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman , 1998) وقد قام الباحث الحالي بترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية. ويتكون من (٤٤) بندا، بواقع (١١) لكل بعد.

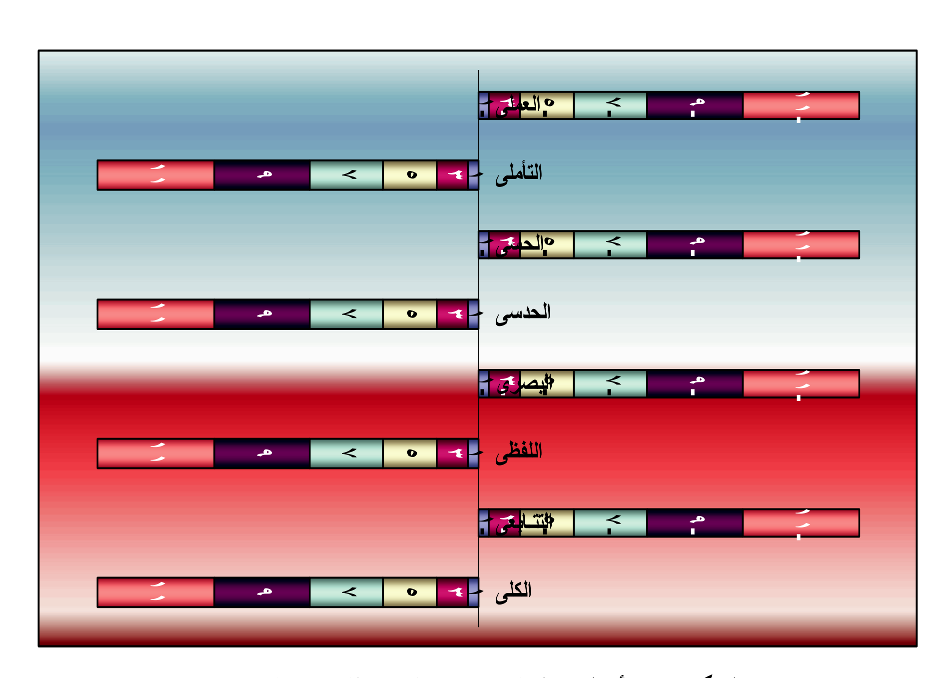
ويصنف الطلاب عبر أربعة أبعاد ثنائية القطب : عملي – تأملي ، حسي – حدسي ، بصري – لفظي ، تتابعي – كلي ، يوجد أمام كل بند اختياران (أ & ب) يمثل الاختيار الأول القضب الأول ، ويمثل الاختيار الثاني القضب الثاني للبعد ، ويعطى الدرجة (١) عند الاختيار (أ)، والدرجة (– ١) عند الاختيار (ب).

ويقاس كل بعد بأحد عشر بندا وضعت في الاستبيان بصورة دورية ، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع البنود على استبيان أساليب التعلم.

ويعطي الاستبيان أربع درجات (ليست له درجة كلية) يمكن من خلالها توزيع الطلاب وفقاً لأسلوب التعلم المستخدم كما يوضحها الشكل التالي :

الجدول (٢). توزيع بنود استبيان أساليب التعلم.

الأساليب	البنود
العملي – التأملي	١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤١
الحسي – الحدسي	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨ ، ٤٢
اللفظي – البصري	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٣
التتابعي – الكلي	٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٤٤



الشكل (١). أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان.

ويصنف الطلاب وفقاً لهذا النموذج على النحو التالي:

– إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (–٣ & +٣) فهذا يعني أنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين.

– إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (– ٥ & – ٧) أو بين (+٥ & +٧) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة متوسطة.

– إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (– ٩ & – ١١) أو بين (+٩ & +١١) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة قوية.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **SPSS**: التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان بروان وجتمان، واختبار «ت»، وتحليل الانحدار المتعدد.

خامساً: إجراءات البحث:

(١) الحصول على النسخة الأجنبية لاستبيان أساليب التعلم.

(٢) تعريب النسخة الأجنبية، وعرض الترجمة على أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية[١].

(٣) عرض الصورة الأولية للاستبيان على خمسة[٢] من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقاً لآرائهم.

(٤) إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

(٥) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة استطلاعية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٦) التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان (الاتساق الداخلي – الصدق – الثبات).

(٧) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة نهائية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٨) معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.

(٩) كتابة التقرير النهائي للبحث متضمن الصورة النهائية للاستبيان.

سادساً: الدراسة الاستطلاعية:

بعد ترجمة الاستبيان مر بخطوتين هما:

(١) التأكد من مناسبة البنود لبيئة التقنين: حيث تم عرض النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك للحكم على مدى صلاحية وملاءمة البنود للعينة السعودية، وقد أجاز المحكمون جميع البنود مع بعض التعديلات البسيطة في الصياغة.

---

(١) أ.د. محمد ياسين ألفي.

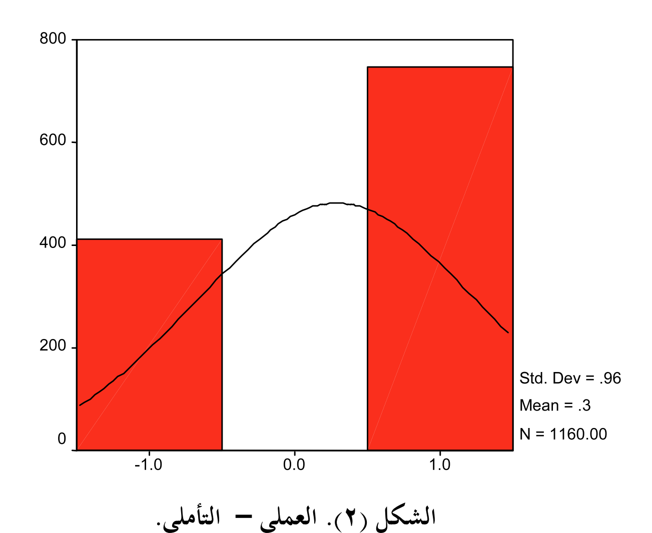
(٢) أ. د. أحمد مهدي مصطفى، أ. د. أمحمد تيغزة، أ.د زيدان السرطاوي، د. حمود هزاع الشريف، د. إسماعيل البرصان.

(٢) التكرارات والنسبة المئوية، ومعـاملات الالتواء، ومعاملات التفرطح والتمثيل البياني للمنحنى الطبيعي المعياري لبنود استبيان أساليب التعلم لـدى طلاب الجامعة:

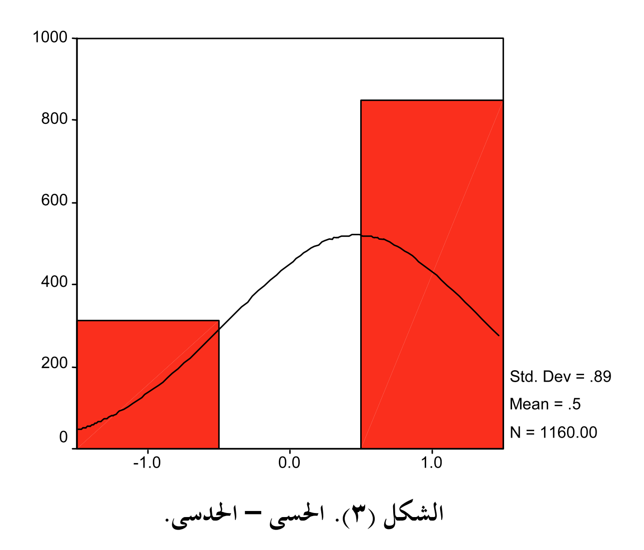
الجدول (٣). التكرارات والنسبة المئوية ومعاملات الالتواء ومعاملات التفرطح.

الأساليب	العدد	النسبة المئوية	معامل الالتواء	معامل التفرطح
العملي	٤١٣	٣٥,٦	– ٠,٦٠٢	– ١,٦٤
التأملي	٧٤٧	٦٤,٤		
الحسي	٣١١	٢٦,٨	– ١,٠٥	– ٠,٩٠٣
الحدسي	٨٤٩	٧٣,٢		
اللفظي	٣٨٤	٣٣,١	– ٠,٧١٩	– ١,٤٩
البصري	٧٧٦	٦٦,٩		
التتابعي	٥٤٠	٤٦,٦	– ٠,١٣٨	– ١,٩٨
الكلي	٦٢٠	٥٣,٤		

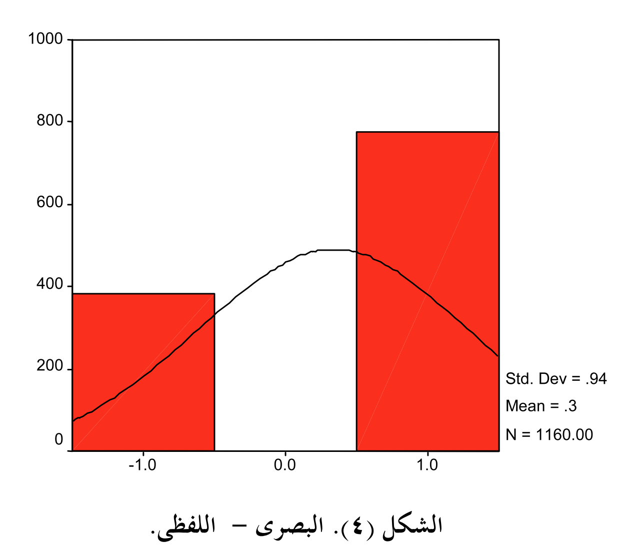
يتضح مـن الجـدول رقـم (٣) أن الدرجة الكلية لكـل أسلوب تحقـق التوزيـع الاعتـدالي إلى حـد مـا، حيث كان الخطأ المعياري لكل مـن: معامل الالتـواء = ٠,٠٧٢، ومعامل التفرطح = ٠,١٤٤. وبتمثيل الدرجة الكليـة لكـل أسـلوب مـن أسـاليب الـتعلم بيانيـاً مـع مقارنتها بالمنحنى الطبيعي المعيـاري، وجد الباحث أن توزيـع الـدرجات الخـام في كـل أسـلوب يحقـق التوزيـع الاعتدالي إلي حد ما وإن كان ملتويا في كل من العملي – التــأملي، والحســـي – الحدســـي، والبصـــري – اللفظي، ولكن متقاربا جداً في التتابعي – الكلي. وفيما يلي التمثيل البياني لكل أسلوب على حدة.



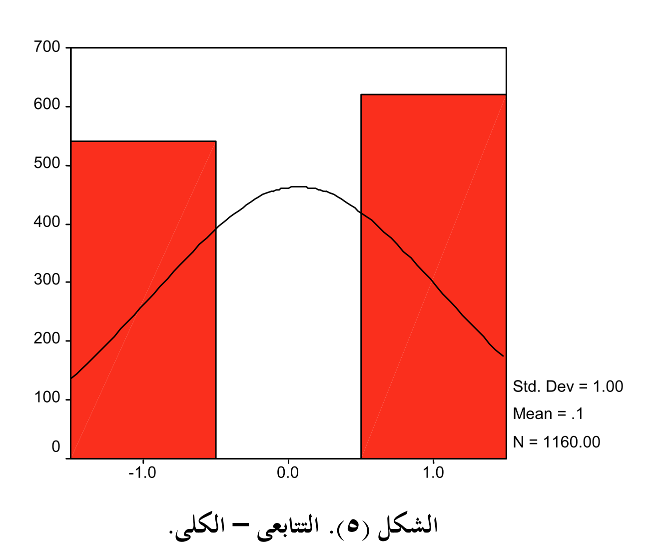
الشكل (٢). العملي – التأملي.



الشكل (٣). الحسي – الحدسي.



الشكل (٤). البصرى – اللفظى.



الشكل (٥). التتابعي – الكلي.

(٣) تقييم صلاحية البنود: يهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بنود الاستبيان على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات الاستبيان بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود الاستبيان. والجدول رقم (٤) يوضح هذه القيم.

الجدول (٤). المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة البند.

البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	٠,٢٦٠	٠,٩٣٥	٠,٩٣٨	٠,٩٧٦	٢٣	٠,٣٩٢	٠,٨٤٩	٠,٨٤٧	٠,٩٨٥
٢	٠,٤٣٠	٠,٨١٧	٠,٨٨٠	٠,٩٤٨	٢٤	٠,١٣٢	٠,٩٦٧	٠,٩٠١	٠,٩٧٦
٣	٠,٢٥٥	٠,٩٣٨	٠,٨٩٥	٠,٩٨٧	٢٥	٠,١٥٣	٠,٩٩١	٠,٧٣٣	٠,٩٧٢
٤	٠,١٩٤	٠,٩٦٥	٠,٨٨٤	٠,٩٧٦	٢٦	٠,١٦٣	٠,٩٩٩	٠,٦٨٤	٠,٩٥٥
٥	٠,١٧٨	٠,٩٧١	٠,٨٦٢	٠,٩٧٨	٢٧	٠,٤٣٥	٠,٨١٢	٠,٨٨٥	٠,٩٨٧
٦	٠,٤٥٧	٠,٧٩٣	٠,٨٧٢	٠,٩٤٩	٢٨	٠,١٨٩	٠,٩٨٠	٠,٨٨٩	٠,٩٧٦
٧	٠,٣٩٧	٠,٨٤٤	٠,٩٣٩	٠,٩٨٦	٢٩	٠,٢٧١	٠,٩٢٩	٠,٩٤٩	٠,٩٧٦

تابع الجدول (٤).

البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
٨	٠.١٨٣	٠.٩٦٩	٠.٨٩٦	٠.٩٧٦	٣٠	٠.١٣٩	٠.٩٨٣	٠.٦٨٧	٠.٩٥٥
٩	٠.١٥٦	٠.٩٧٨	٠.٨٤٣	٠.٩٧٨	٣١	٠.٢٥٤	٠.٩٣٨	٠.٨٤٨	٠.٩٨٧
١٠	٠.٤٦٣	٠.٧٨٨	٠.٨٩٤	٠.٩٤٨	٣٢	٠.١٩٣	٠.٩٦٩	٠.٨٨٧	٠.٩٧٥
١١	٠.٣٨٠	٠.٨٥٧	٠.٩٥٩	٠.٩٨٥	٣٣	٠.٢٨٧	٠.٩٢٠	٠.٩٦٢	٠.٩٧٥
١٢	٠.١٢٧	٠.٩٥٠	٠.٨٩٤	٠.٩٧٦	٣٤	٠.٣٢٦	٠.٨٩٦	٠.٧٨٥	٠.٩٥٢
١٣	٠.١٨٩	٠.٩٦٧	٠.٨٧١	٠.٩٧٨	٣٥	٠.٣٨٦	٠.٨٥٣	٠.٩٤٥	٠.٩٨٥
١٤	٠.٤٩٠	٠.٧٦٢	٠.٨٨٧	٠.٩٤٩	٣٦	٠.١٨٣	٠.٩٦٠	٠.٩١٣	٠.٩٧٦
١٥	٠.٤٤١	٠.٨٠٨	٠.٨٨٩	٠.٩٨٧	٣٧	٠.٣٣٧	٠.٨٨٩	٠.٩٦٠	٠.٩٧٦
١٦	٠.١٣٥	٠.٩٧٠	٠.٨٦٧	٠.٩٧٧	٣٨	٠.٤٥٨	٠.٨٩٣	٠.٨٧١	٠.٩٤٨
١٧	٠.٢١١	٠.٩٥٨	٠.٨٩٤	٠.٩٧٧	٣٩	٠.٣٢٦	٠.٨٩٦	٠.٩٦٩	٠.٩٨٤
١٨	٠.١٦٧	٠.٩٧٥	٠.٧١٠	٠.٩٥٤	٤٠	٠.٢٠٥	٠.٩٦٠	٠.٨٩٤	٠.٩٧٦
١٩	٠.٣٩١	٠.٨٤٩	٠.٩٤٦	٠.٩٨٥	٤١	٠.٣٤٢	٠.٨٨٥	٠.٩٥٤	٠.٩٧٦
٢٠	٠.٢٣٨	٠.٩٥٩	٠.٨٣٥	٠.٩٧٨	٤٢	٠.٣٦٤	٠.٨٧٠	٠.٨١١	٠.٩٥١
٢١	٠.١٧٨	٠.٩٧١	٠.٨٥٤	٠.٩٧٨	٤٣	٠.٣٦٩	٠.٨٦٦	٠.٩٦٥	٠.٩٨٦
٢٢	٠.٢١٦	٠.٩٥٦	٠.٧٠١	٠.٩٥٥	٤٤	٠.٢١٩	٠.٩٩٠	٠.٨٩٨	٠.٩٧٦

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي :

– أن المدى الذي تذبذب فيه قيم المتوسطات الحسابية ، والتباين للبنود صغير جداً ، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

– أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة البند دالة إحصائياً ، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية البنود محكاً لقياس صدق البند.

– أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدة لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود الأسلوب ، وكذلك فالمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغير مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه ، وأن استبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات (السيد أبو هاشم ، ٢٠٠٤ ، ٣١٤).

– ثبات كل أسلوب على حدة باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتي سبيرمان – براون ، وجتمان :

الجدول (٥). قيم معاملات الثبات لكل أسلوب علي حدة.

الأساليب	ألفا	سبيرمان	جتمان
العملي – التأملي	٠.٩٧٩	٠.٩٧٢	٠.٩٦٤
الحسي – الحدسي	٠.٩٥٦	٠.٩٨٩	٠.٩٧٩
البصري – اللفظي	٠.٩٨٨	٠.٩٨٦	٠.٩٧٩
التتابعي – الكلي	٠.٩٧٩	٠.٩٦٤	٠.٩٥٧

يتضح من الجدول رقم (٥): أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التعلم مرتفعة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٩٥٦ & ٠,٩٨٨). وكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بين (٠,٩٦٤ & ٠,٩٨٩)، وبمعادلة جتمان بين (٠,٩٥٧ & ٠,٩٧٩).

٤ – الاتساق الداخلي للبنود: وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليها:

الجدول (٦). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليه.

العملي التأملي	معامل الارتباط	الحسي الحدسي	معامل الارتباط	البصري اللفظي	معامل الارتباط	التتابعي الكلي	معامل الارتباط
١	٠,٩٤٩**	٢	٠،٩٠٣**	٣	٠,٩١٥**	٤	٠,٩٠٦**
٥	٠,٨٧٧**	٦	٠,٨٩٦**	٧	٠,٩٥٠**	٨	٠,٩١٥**
٩	٠,٨٧١**	١٠	٠,٩١٣**	١١	٠,٩٦٧**	١٢	٠,٩١٣**
١٣	٠,٨٩٤**	١٤	٠,٩٠٨**	١٥	٠,٩٠١**	١٦	٠,٨٩٢**
١٧	٠,٩١٣**	١٨	٠,٧٦٥**	١٩	٠,٩٥٥**	٢٠	٠,٨٦٤**
٢١	٠,٨٨٠**	٢٢	٠,٧٥٧**	٢٣	٠,٩٥٧**	٢٤	٠,٩١٩**
٢٥	٠,٧٧٩**	٢٦	٠,٧٤٤**	٢٧	٠,٩٠٨**	٢٨	٠,٩٠٩**
٢٩	٠,٩٥٩**	٣٠	٠,٧٤٥**	٣١	٠,٩١٥**	٣٢	٠,٩٠٨**
٣٣	٠,٩٦٩**	٣٤	٠,٨٢٦**	٣٥	٠,٩٥٥**	٣٦	٠,٩٢٩**
٣٧	٠,٩٦٧**	٣٨	٠,٨٩٦**	٣٩	٠,٩٧٥**	٤٠	٠,٩١٣**
٤١	٠,٩٦٢**	٤٢	٠,٨٤٧**	٤٣	٠,٩٧٥**	٤٤	٠,٩١٧**

** **دال عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول رقم (٦): أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود. وبذلك اطمأن الباحث إلى صدق وثبات الاستبيان وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للإجابة على تساؤلات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

(١) هل تتمايز أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه معد النموذج؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal of Components ومحك تحديد عدد العوامل مسبقاً Number of Factors والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax وباستخدام محك كايزر Kaiser عند درجة تشبع للبند (٠,٣) فأكثر. أسفرت النتائج عن تشبع البنود على أربعة عوامل تفسر معاً (٨٢,٣٢٪) وهي تعتبر نسبة مرتفعة للتباين.

الجدول (٧). تشبعات البنود على العامل الأول (البصري – اللفظي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣	عندما أفكر في ما فعلت بالأمس، يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات	٠,٨٢٤	٠,٩٠٧
٧	أفضل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال: (أ) صور أو مخططات أو رسوم بيانية أو خرائط (ب) إشارات مكتوبة أو معلومات لفظية	٠,٩٢١	٠,٩٥٩
١١	في كتاب يحتوي الكثير من الصور والمخططات أميل إلي: (أ) استعراض الصور والمخططات بعناية (ب) التركيز على النص المكتوب	٠,٩٤٤	٠,٩٧١
١٥	أحب المعلمين: (أ) الذين يضعون العديد من المخططات على السبورة (ب) الذين يقضون وقتاً كبيراً في الشرح	٠,٨٤٥	٠,٩١٩
١٩	أتذكر أفضل: (أ) ما أري (ب) ما أسمع	٠,٩٠٩	٠,٩٥٢
٢٣	أفضل أن أحصل علي وصف مكان ما من خلال: (أ) خريطة (ب) تعليمات مكتوبة	٠,٩٠٩	٠,٩٥٣
٢٧	عندما أرى مخططا أو رسما بيانيا في المحاضرة، أتذكر: (أ) الصورة (ب) ما قاله المحاضر حوله	٠,٨٣٢	٠,٩١١
٣١	عندما يقوم شخص ما بعرض بيانات علي فإنني أفضل: (أ) مخططات أو رسوم بيانية (ب) نص يلخص النتائج	٠,٨٦٩	٠,٩٣١

تابع الجدول (٧).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣٥	عندما أقابل أشخاصا في حفلة، أتذكرهم: (أ) بما يناسبهم (ب) بما قالوا عن أنفسهم	٠،٩٤٤	٠،٩٧٠
٣٩	للتسلية أو الترفية أفضل: (أ) مشاهدة التلفزيون (ب) قراءة كتاب	٠،٩٣٣	٠،٩٦٥
٤٣	أميل إلى تصوير الأماكن: (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصعوبة، وبدون تفاصيل كثيرة	٠،٩٥٥	٠،٩٧٦
الجذر الكامن			٩،٨٩
نسبة التباين			٪٢٢،٤٩

يتضح من الجدول رقم (٧) أن العامل الأول يفسر (٢٢،٤٩٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٩،٨٩) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب البصري اللفظي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠،٨٢٤) للبند رقم (٣) وينص على «عندما أفكر في ما فعلت بالأمس، يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات»، (٠،٩٥٥) للبند رقم (٤٣) وينص على «أميل إلى تصوير الأماكن: (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصعوبة، وبدون تفاصيل كثيرة».

الجدول (٨). تشبعات البنود على العامل الثاني (العملي – التأملي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
١	أفهم الأشياء أفضل بعد أن: (أ) أقوم بتنفيذها (ب) أفكر فيها	٠،٨٩٠	٠،٩٤٥
٥	عندما أتعلم شيئاً جديداً، يساعدني ذلك في: (أ) التحدث عنه (ب) التفكير فيه	٠،٨١٠	٠،٩٠٢
٩	في مجموعات العمل الدراسية لمادة صعبة، أهتم أكثر بـ: (أ) الأمثلة المساعدة (ب) الجلوس والإصغاء	٠،٨٠٠	٠،٨٩٨
١٣	في الفصول التي أدرس بها: (أ) عادة ما أتعرف على الكثير من الطلاب (ب) نادراً ما أتعرف على الكثير من الطلاب	٠،٨١٣	٠،٩٠١

تابع جدول (٨).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
١٧	عندما أبدأ في حل الواجبات المنزلية، فإن أكثر ما يناسبني: (أ) بدء العمل في الحل المباشر (ب) محاولة فهم المشكلة أولاً	٠,٨٦٢	٠,٩٢٧
٢١	أفضل أن أدرس من خلال: (أ) مجموعة (ب) منفرداً	٠,٧٧١	٠,٨٧٧
٢٥	أفضل أولاً: (أ) المحاولة في الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها	٠,٥٧٥	٠,٧٥٧
٢٩	أتذكر بسهولة: (أ) الأشياء التي عملتها (ب) الأشياء التي فكرت فيها كثيراً	٠,٨٧٠	٠,٩٢٩
٣٣	عندما أعمل في مشروع جماعي فإنني أريد أن أبدأ: (أ) بالعصف الذهني الجماعي، حيث يساهم كل فرد بأفكاره (ب) بالعصف الذهني الفردي، ثم طرح الأفكار مع الجماعة للمقارنة بينها	٠,٩٢٦	٠,٩٦١
٣٧	أنا على الأرجح أعتبر: (أ) منفتحاً (ب) محافظاً	٠,٩٤٦	٠,٩٧١
٤١	فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها: (أ) تناسبني (ب) لا تناسبني	٠,٩٥٢	٠,٩٧٣
	الجذر الكامن		٩,٢٦
	نسبة التباين		٪٢١,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن العامل الثاني يفسر (٪٢١,٠٥) من التباين الكلي وبجذر كامن (٩,٢٦) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب العملي التأملي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٥٧٥) للبند رقم (٢٥) وينص على «أفضل أولاً: (أ) المحاولة في الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها»، (٠,٩٥٢) للبند رقم (٤١) وينص على «فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها: (أ) تناسبني (ب) لا تناسبني».

الجدول (٩). تشبعات البنود على العامل الثالث (التتابعي – الكلي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٤	أميل إلى : (أ) فهم تفاصيل الموضوع لأن البناء العام ربما يكون غامضاً (ب) فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة	٠.٧٧٩	٠.٨٧٧
٨	أبدأ بفهم : (أ) جميع الأجزاء حتى أفهم الشيء بالكامل (ب) الشيء بالكامل حتى أفهم الأجزاء	٠.٨٤٤	٠.٩١٧
١٢	عندما أحل المشكلات الرياضية : (أ) عادة ما أعمل على الوصول إلي الحل خطوة خطوة في الوقت المحدد (ب) غالباً ما أتوصل إلى الحلول لكن بعد الصراع مع الخطوات المؤدية للحل	٠.٨٤٣	٠.٩١٥
١٦	عندما أقوم بتحليل قصة أو رواية : (أ) أفكر في الأحداث وأحاول تجميعها لاكتشاف الموضوع (ب) أعرف فقط الموضوعات وبعد أن أنهي قراءتها أعود للأحداث التي تفسرها	٠.٧٨٣	٠.٨٧٩
٢٠	الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمحاضر أن : (أ) يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة (ب) يعطيني صورة عامة ، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى	٠.٧٦٥	٠.٨٧٥
٢٤	أتعلم : (أ) بسرعة مناسبة ، إذا كانت الدراسة صعبة (ب) بداية بسرعة ، ثم أرتبك فجأة ثم أفهم	٠.٨٥٤	٠.٩٢٠
٢٨	لفهم كمية من المعلومات أميل إلى : (أ) التركيز على التفاصيل وأهمل الصور العامة (ب) فهم الصورة العامة قبل الدخول في التفاصيل	٠.٨١٢	٠.٩٠٠
٣٢	عند كتابة ورقة أميل إلى : (أ) العمل على (التفكير أو الكتابة) في بداية الورقة ثم التقدم إلى الأمام (ب) العمل على (التفكير أو الكتابة) في أجزاء مختلفة من الورقة ، ثم أرتبها	٠.٨٣٤	٠.٩٠٩
٣٦	عندما أتعلم موضوعاً جديداً ، أفضل : (أ) التركيز على الموضوع ، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة	٠.٨٩٤	٠.٩٤٤
٤٠	بعض الأساتذة يقدمون لمحاضراتهم بملخص لما سيعطيه وهذه الملخصات تكون : (أ) مفيدة لي إلى حد ما (ب) مفيدة جداً لي	٠.٨٧١	٠.٩٣٣
٤٤	عندما أحل المشكلات في جماعة ، أميل إلى : (أ) التفكير في خطوات عملية الحل (ب) التفكير في النتائج المحتملة أو تطبيقات الحل في مدى أوسع.	٠.٨٦٥	٠.٩٢٤
	الجذر الكامن		٩.١٤
	نسبة التباين		٢٠.٧٨٪

يتضح من الجدول رقم (٩) أن العامل الثالث يفسر (٢٠,٧٨٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٩,١٤) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب التتابعي الكلي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٧٦٥) للبند رقم (٢٠) وينص على «الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمحاضر أن: (أ) يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة، (ب) يعطيني صورة عامة، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى»، (٠,٨٩٤) للبند رقم (٣٦) وينص على «عندما أتعلم موضوعاً جديداً، أفضل: (أ) التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان، (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة».

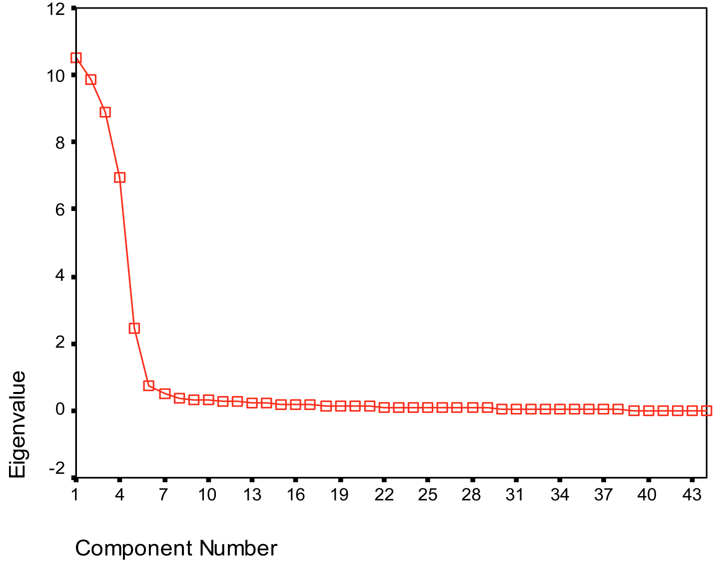
الجدول (١٠). تشبعات البنود على العامل الرابع (الحسي – الحدسي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٢	أفضل أن أكون: (أ) واقعياً (ب) إبداعياً	٠.٨٦٨	٠.٩٢٣
٦	إذا كنت معلماً، أفضل تدريس المقرر من خلال: (أ) التعامل مع الحقائق والمواقف الحياتية الواقعية (ب) التعامل مع الأفكار والنظريات	٠.٨٦١	٠.٩١٩
١٠	أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم	٠.٨٨٠	٠.٩٣٢
١٤	عند قراءة القصص، أفضل: (أ) الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة، أو الذي يخبرني كيف أعمل شيئا ما (ب) الشيء الذي يعطيني أفكاراً جديدة للتفكير	٠.٨٧٦	٠.٩٢٩
١٨	أفضل الأفكار: (أ) الواقعية (ب) النظرية	٠.٥٢٩	٠.٧٢٥
٢٢	من الأكثر أهمية لي أن: (أ) أحرص على تفاصيل أعمالي (ب) أكون مبدعاً في تنفيذ أعمالي	٠.٥٢٠	٠.٧١٩
٢٦	عندما أقرأ للاستمتاع أميل إلى الكُتاب: (أ) الذين يقولون بوضوح ما يعنون (ب) رؤية الأشياء بطرق إبداعية ومثيرة	٠.٥١٤	٠.٧١٦
٣٠	عندما أنفذ مهمة أفضل: (أ) إتقان طريقة واحدة للعمل (ب) محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل	٠.٥١٠	٠.٧١٣

تابع الجدول (١٠).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣٤	أعتبر أن الثناء وصف الشخص: (أ) بالعاقل (ب) بالتخيلي	٠.٧٣٧	٠.٨٤٩
٣٨	أفضل المقررات التي تركز على: (أ) مواد واقعية (حقائق، وبيانات) (ب) مواد مجردة (مفاهيم، ونظريات)	٠.٨٦١	٠.٩١٩
٤٢	عندما أنجز حسابات طويلة: (أ) أميل إلى تكرار كل خطواتي وأراجع عملي بعناية (ب) أجد التدقيق في العمل متعبا وأجد نفسي مجبراً علي ذلك	٠.٨٠٦	٠.٨٨٩
	الجذر الكامن		٧.٩٢
	نسبة التباين		٪١٧.٩٩

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن العامل الرابع يفسر (٪١٧,٩٩) من التباين الكلي وبجذر كامن (٧,٩٢) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب الحسي الحدسي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٥١٠) للبند رقم (٣٠) وينص على «عندما أنفذ مهمة أفضل: (أ) إتقان طريقة واحدة للعمل، (ب) محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى»، (٠,٨٨٠) للبند رقم (١٠) وينص على أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم».

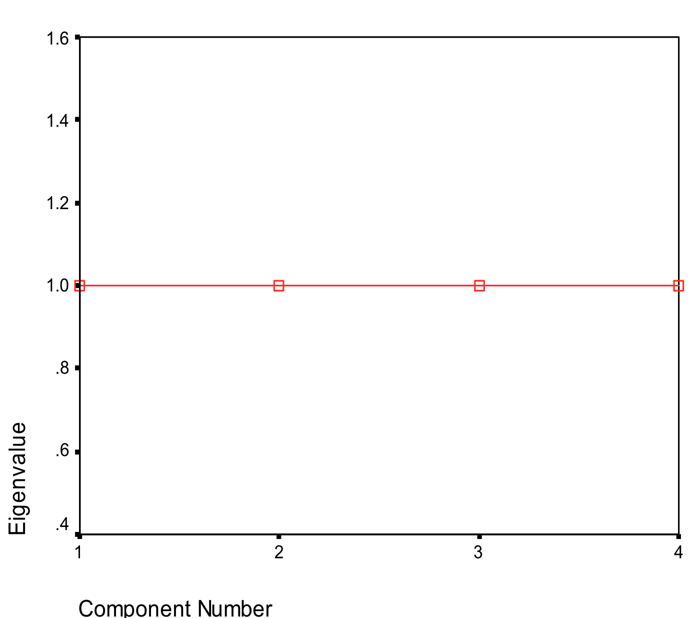


الشكل (٦). اختبار التراكم للعوامل من الدرجة الأولى

يتضح من الشكل رقم (٦) وجود خمسة مكونات وتأتى باقي المكونات على خط مستقيم، حيث كان تباين المكون الخامس ضعيفا ولا يتشبع عليه سوى بندين وبدرجة أقل من تشبعاتها على العوامل الأخرى، ولذلك تم استبعاده.

وبإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية على العوامل الأربعة للتعرف هل يوجد ترابط فيما بينها أم أنها تتمايز ومستقلة كما افترض فلدر وسيلفرمان.

وجاءت النتائج لتؤكد الصدق البنائي للنموذج، حيث كانت العوامل الأربعة مستقلة عن بعضها وتفسر معاً (١٠٠٪) بواقع (٢٥٪) لكل منها وبجذر كامن يساوي الواحد الصحيح، وتشبعاتها هي: (٠,٧٧٩) للعملي – التأملي، (٠,٧٧٩) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٦٣) للبصري – اللفظي، (٠,٦٣٨) للحسي – الحدسي. ويوضح الشكل التالي اختبار التراكم لهذه العوامل:



الشكل (٧). اختبار التراكم للعوامل من الدرجة الثانية

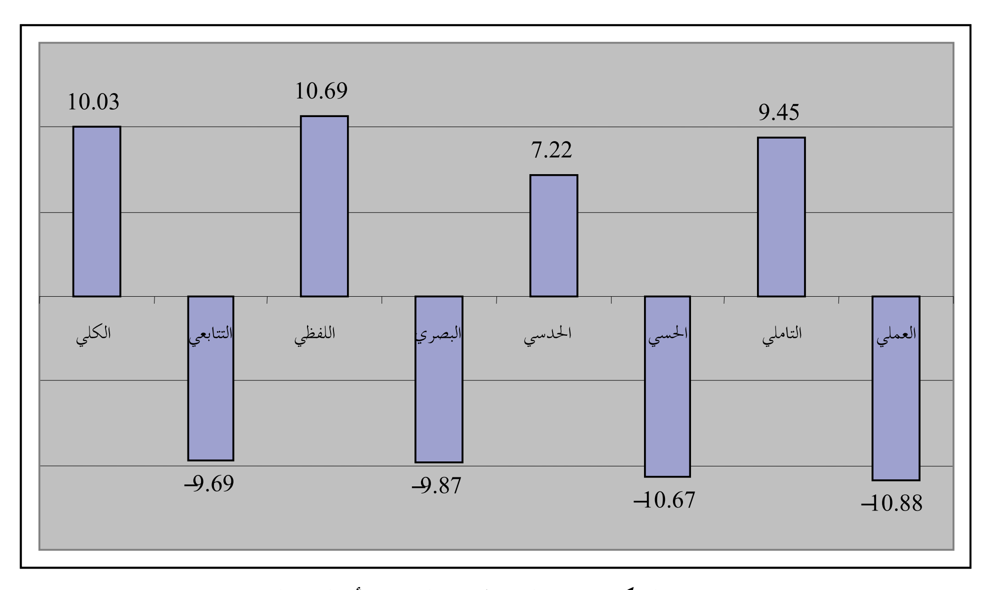
يتضح من الشكل رقم (٧) استقلالية العوامل الأربعة المكونة للاستبيان حيث ظهرت جميعها على خط مستقيم، ويتفق هذا مع جميع الدراسات التي أجريت حول نموذج فلدر وسيلفرمان.

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي؟. للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة على اعتبار أن كل أسلوب يمثل مجموعتين من الطلاب يمكن المقارنة بينهما، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١١). قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أساليب التعلم.

الأساليب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
العملي – التأملي	٤١٣	– ١٠.٨٨	٠.٤٦٨	***٢٧٨.٨٩
	٧٤٧	٩.٤٥	١.٤٤	
الحسي – الحدسي	٣١١	– ١٠.٦٧	١.٤٠	***١١٣.٣٧
	٨٤٩	٧.٢٢	٣.٩٦	
البصري – اللفظي	٣٨٤	– ٩.٨٧	١.٣٨	***٢٧٢.٨٦
	٧٧٦	١٠.٦٩	٠.٧١٨	
التتابعي – الكلي	٥٤٠	– ٩.٦٩	١.٣٤	***٢٤٢.٤٤
	٦٢٠	١٠.٠٣	١.٤١	

*** **دال عند (٠,٠٠١)**



الشكل (٨). المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم

يتضح من الجدول رقم (١١)، والشكل رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات أساليب التعلم، وكانت على النحو التالي:

– مجموعة (العملي – التأملي) كانت الفروق لصالح التأملي، وهو المتعلم الذي يفضل التفكير في الأشياء والعمل بمفرده، بينما يميل المتعلم العملي أو النشط إلى تجريب الأشياء والعمل مع الآخرين والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في عمل أشياء إيجابية مثل مناقشتها وشرحها للآخرين أو تطبيقها.

– مجموعة (الحسي – الحدسي) كانت الفروق

لصالح الحدسي، وهو تصوري أكثر ومجدد ومبدع يتجه نحو النظريات والمعاني، بينما المتعلم الحسي تطبيقي يتجه نحو الحقائق والإجراءات.

– مجموعة (البصري – اللفظي) كانت الفروق لصالح اللفظي، حيث يفضل المتعلم اللفظي المواد المنطوقة والمكتوبة وهو الأسلوب الأكثر استخداماً داخل الجامعة حتى الآن، مقارنة بالمتعلم البصري الذي يفضل التمثيل البصري للمادة المعروضة مثل الصور والرسومات والخرائط التوضيحية.

– مجموعة (التتابعي – الكلي) كانت الفروق لصالح الأسلوب الكلي، حيث يهتم المتعلم الذي يتبع هذا الأسلوب بالأشياء الكلية ويبحث في العلاقات بين الأجزاء، بينما يفضل المتعلم التتابعي الخطية والتنظيم في التفكير والتعلم في خطوات تصاعدية صغيرة.

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنسانية – علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٢). قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين طلاب الكليات (الإنسانية – العلمية) في أساليب التعلم.

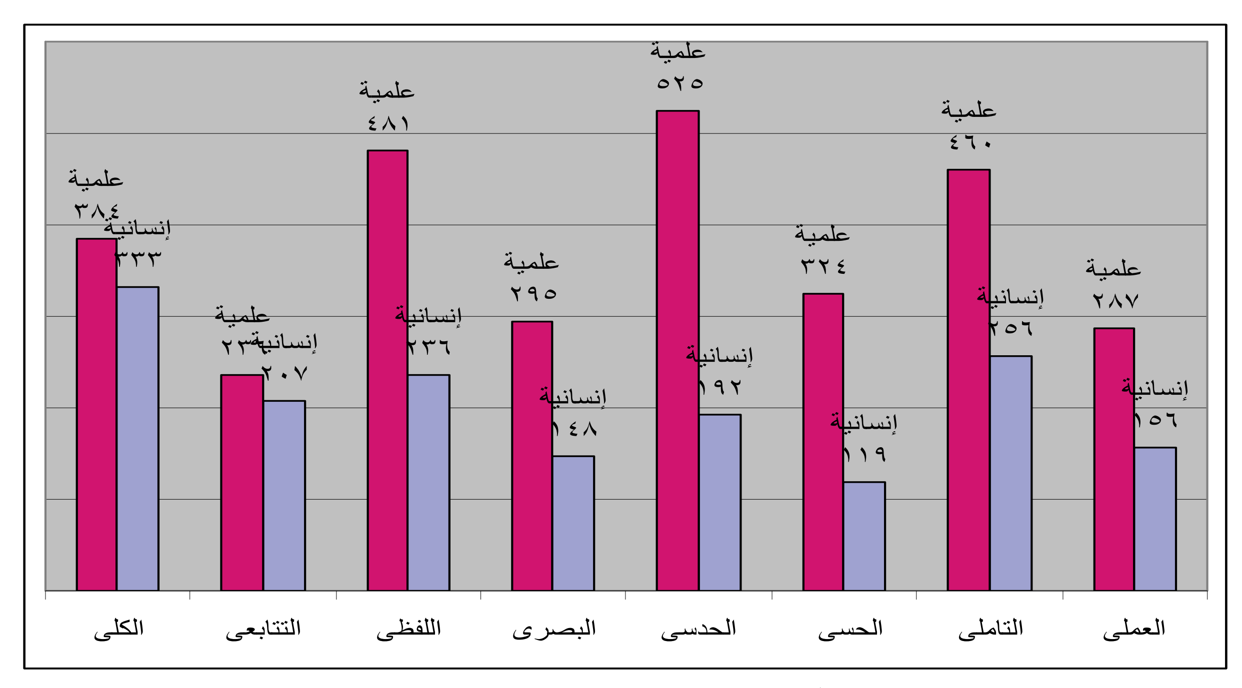
الأساليب	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
العملي – التأملي	إنسانية	٤٤٣	٣,٠٩	١٠,٢١	٢,٣٧**
	علمية	٧١٧	١,٦٦	٩,٥٢	
الحسي – الحدسي	إنسانية	٤٤٣	٤,٢٨	٩,٣٢	٥,٦٣**
	علمية	٧١٧	١,٢٧	٨,٠٢	
البصري – اللفظي	إنسانية	٤٤٣	٤,١٩	٩,٢٦	٠,٨٦٩
	علمية	٧١٧	٣,٦٩	١٠,٠١	
التتابعي – الكلي	إنسانية	٤٤٣	٠,٨٣٨	٩,٣٤	٠,٢٣٩
	علمية	٧١٧	٠,٧٩٦	١٠,٢٩	

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً في كل من: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي لصالح الكليات الإنسانية.

بينما لم توجد فروق بينهما في كل من: البصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

وعند مقارنة كل أسلوب على حدة في كل تخصص، فكانت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٩):



الشكل (٩). أساليب التعلم في ضوء التخصصات.

يتضح من الشكل رقم (٩) أن التخصصات العلمية أكثر استخداماً لكل الأساليب مقارنة بالتخصصات الإنسانية.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة التحليل المتتابع أو المتدرج بطريقة Stepwise حيث كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات (٠,٣٦٥)، ومربع معامل الارتباط (٠,١٣) وقيمة ف = ٤٤,٢٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١). مما يؤكد قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وأنها تسهم بمقدار (١٣٪) من التباين في المستويات التحصيلية، والباقي يرجع لعوامل أخرى، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (١٣). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار*(ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة ت ودلالتها
الثابت	٦٢,٧٧	٠,١٦٠	ــــــــــ	٣٩١,٧٩***
العملي – التأملي	– ٠,٠٨٣	٠,٠١٤	– ٠,١٥٩	٥,٧٨***

تابع الجدول (١٣).

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار*(ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة ت ودلالتها
الحسي – الحدسي	– ٠,١٢١	٠,٠١٦	– ٠,٢٠٥	***٧,٤٠
البصري – اللفظي	– ٠,٠٩١	٠,٠١٤	– ٠,١٧٤	***٦,٣٣
التتابعي – الكلي	– ٠,١٢٤	٠,٠١٤	– ٠,٢٤٢	***٨,٧٣

*** الإشارة السالبة تشير إلى أن البعد الذي أخذ الدرجة (– ١) هو الأكثر استخداماً من الطلاب.**

*** **دال عند (٠,٠٠١).**

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان على التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ من أسلوب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ومعادلة التنبؤ هي:

التحصيل الدراسي = – ٠,٠٨٣ × العملي – ٠,١٢١ × الحسي – ٠,٠٩١× البصري – ٠,١٢٤× التتابعي

ومن المؤشرات السابقة سواء المرتبطة بالتحليل العاملي، أو الفروق بين التخصصات المختلفة، وبين المجموعات الفرعية لأساليب التعلم، أو التنبؤ من أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة اطمأن الباحث إلى الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان في البيئة السعودية.

ومما سبق يوصي الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس، وإجراء الاختبارات، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب. ويقترح إجراء البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية:

– أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة «دراسة عبر ثقافية».

– مكونات البيئة الجامعية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطلاب.

– أثر كل من الجنس والتخصص والعمر على أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد. «أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة، دراسة عاملية». *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، العدد (٩٣)، (٢٠٠٠م)، ص٢٣١ – ٢٩٢.

______، *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

التل، سعيد؛ البطش، محمد وليد؛ وأبو زينة، فريد كامل. *مناهج البحث العلمي، تصميم البحث*

والتحليل الإحصائي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

تيغزة، أمحمد بوزيان. «نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس». *ندوة علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية*. جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠٠٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alumran , J. Learning Styles in Relation to Gender , Field of Study , and Academic Achievement for Bahraini University Students. *Individual Differences Research*, 6(4) , (2008), PP. 303 – 316.

Cook, D & Smith ,A. Validity of index of Learning Styles Scores: Multitrait – Multimethod Comparison with three Cognitive – Learning Style Instruments. *Medical Education* , 40, (2006) PP. 900 – 907.

David Tawei, K & Chun – Yi , S. Rellability , Validity , and Investigation of the index of Learning Styles in A Chinese Language Version for Late Adolescents of Taiwanese. *Adolescence* , 44 (176) , (2009), 827 – 850.

Felder , R & Silverman , L. Learning and Teaching Styles in engineering education , *Journal of Engineering Education* , 78(7) , (1988) PP. 674 – 681.

Felder , R & Soloman , B. *Index of Learning Styles Questionnaire* , North Carolina state University, 2001.

Felder , R & Spurlin , J. Application , Reliability and Validity of the Index of Learning styles. *Journal of Engineering Education* , 21(1) ,(2005) PP. 103 – 112.

Genovese , J. The Index of Learning Styles: An investigation of its Reliability and Concurrent Validity With The Preference Test , Individual Differences Research , 2(3), (2004), PP. 169 – 174.

Graf , s , Viola , S , Leo , T and Kinshuk , R. In – Depth Analysis of the Felder – Silverman Learning Style dimensions , *Journal of Research on Technology in Education* , 40(1) ,(2007), PP. 79 – 93.

Litzinger , T ,Lee , S , Wise , J and Felder , R. A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education* , 96(4) ,(2007) PP. 309 – 319.

Litzinger , T ,Lee , S , Wise , J and Felder , R. A Study of the Reliability and Validity of the Felder – Soloman Index of Learning Styles. *proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. 2005.

Platsidou , M & Metallidou , P. Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles , *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education ,* 20 (3) , (2009) 324 – 335.

Stavros ,F & Ioannis , T. On the use of adaptive instructional images based on the sequential – global dimension of the felder – Silverman Learning Style theory , *Interactive Learning Environments* , 17 (2) , (2009), 135 – 150.

Van Zwanenberg , N & Wilkinson , L. Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: How do they Compare and do they predict academic performance ?, Educational Psychology , 20 (3) ,(2000), PP. 365 – 380.

Zywno , M. A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder – Soloman's Index of Learning Styles , *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 2003.

Construct Validity of Model Felder and Silverman learning Styles of Students University

El Sayed Mohamed Abu Hashem
Associate professor, Department of Psychology,
Faculty of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: Shashem@ksu.edu.sa
(Received 11/10/1430H; accepted for publication 23/9/1431H.)

Key Words: Construct Validity, model Felder and Silverman, learning styles, students University.
Abstract: This research aims at present to identify the truthfulness structural model Felder & Silverman (FSLSM) of the methods of learning, which includes four methods to learn is: Active – Reflective , and sensing – intuitive, and visual – verbal, sequential – Global. In the (1160) students from various faculties at the University of King Saud, and using Exploratory factor analysis and correlation coefficients, coefficient alpha Cronbach, and the Spilt half method Spearman Brown, Guttmann, test «T», and multiple regression analysis, the results Showed:

(1) verify the truth certain amount of a form of Felder and Silverman learning styles of students at the university in the Saudi environment (saturation of the terms of the questionnaire to explain the four factors together (82.32%) of the variance, and the enjoyment of these factors large degree of autonomy.

(2) there are significant differences between the average scores of students according to learning styles in light of the model and Felder Silverman: Active – Reflective , and sensing – intuitive, and visual – verbal, sequential – Global.

(3) there are significant differences between means of scores of college students (human – Scientific) in the methods of learning in the light of the model and Felder Silverman: Active – Reflective , and sensing – intuitive faculties of humanity. While there are no differences between them in the learning styles visual – verbal, and sequential – Global.

(4) prediction of performance on the learning styles questionnaire in the light of the model Felder and Silverman learning performance of students at the university in the Saudi environment.

نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير منظور نقدي

*** محمد يوسف المسيليم؛ ** وفاء سالم الياسين**

** أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت*

الكويت، دولة الكويت، ص.ب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E – mail: Almusaileem_50@hotmail.com

*** أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت*

الكويت، دولة الكويت، ص.ب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E – mail: drwafaasalem@yahoo.co.uk

(قدم للنشر في ١٢/٢٩/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١١/٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: نظم تعليم، إشكالات التطوير، إصلاح التعليمي، بدائل التطوير.

ملخص البحث. تزايد اهتمام دول مجلس التعاون الخليجي في نظم التعليم إدراكا منها بأهمية تطوير العنصر البشري وذلك من خلال بناء المدارس واستكمال متطلبات البنى التحتية فيها. إلا أن هذه النظم تواجه إشكالات وتحديات موضوعية، والتي تحاول هذه الدراسة الوقوف عليها.

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة تحليلها معتمدين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة. ومن خلال ذلك سيتم الإجابة على أسئلة الدراسة المتمثلة في:

السؤال الأول: ما درجة التشابه الموضوعي بين نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

وبناء على تحليل هذه المعوقات توصلت الدراسة إلى توصيات هامة تهدف إلى إصلاح نظم التعليم الحالية في دول مجلس التعاون الخليجي. من هذه التوصيات:

١ – تطوير الرؤية المستقبلية لوظيفة التعليم في دول المجلس.

٢ – دعم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس.

٣ – جعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال والحرية.

٤ – الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي.

٥ – مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس.

تقديم

أصبح نقد وتقويم النظم التعلمية حاجة من الحاجات المتزايدة للمسئولين والمهتمين بتطوير نظم التعليم، ذلك أنه لا يمكن تحقيق أي خطوات تطويرية حقيقية دون التعرف على مكامن القوة والضعف في النظام التعليمي القائم، ثم الانطلاق نحو التطوير بتعديل المسارات الخاطئة وتعزيز المسارات الصحيحة. والقيام بالنقد والتقويم قد يتطلب تشكيل اللجان المتخصصة أو تكليف البيوت الاستشارية أو المنظمات ذات الخبرات الميدانية والنظرية، وعادة ما يكون التقويم المحايد هو الأجدى والأقدر على إعطاء نتائج تقويمية دقيقة وذات موضوعية عالية. وقد تختلف النظم التعليمية في استشعارها لضرورة التقويم كأن مثلا يأتي التقويم نتيجة لرغبة نظام التعليم في تطبيق استراتيجيات جديدة، أو نتيجة لوضوح الاختلالات مما يستدعي الحاجة لإحداث تغييرات منهجية على مستويات عدة، فعلى سبيل المثال يشير التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت (وزارة التربية، ١٩٨٧، ص ٣) والذي يعتبر من أوائل التقويمات في منطقة الخليج، يشير إلى دواعي التقويم كما يلي:

التوسع الكمي في النظام التربوي بالكويت الذي لم يصاحبه تطور كاف في الجوانب الكيفية بالإضافة إلى أن هذا التوسع الكمي أدى إلى زيادة حجم الكلفة الخاصة بالخدمات التعليمية سواء في مجال الأجور أو الأجهزة والمباني والتجهيزات الأمر الذي يستدعي ترشيد الإنفاق وخفض الكلفة مع الحفاظ على جودة العملية التربوية «إدخال بعض استحداثات جديدة في بنية النظام التربوي وبيئته ومناهجه وتقنياته بهدف تحديث عناصره ورفع كفاءته لم يتح التحقق من كفايتها وصلاحيتها».

من جانب آخر قد تتعدد الأسباب وراء تقويمات نظم التعليم وفقا لزاوية الرؤية التي تنطلق منها الحاجة للتقويم، فمثلاً في دراسة قام بها باوديل (باوديل، ٢٠٠٥) حول تجربة التعليم في مملكة بوتان أكد على أن «غالبا ما يتم التفكير في التعليم الرسمي من منطلق المنافع والامتيازات التي يضفيها على الأفراد. ومهما يكن من أمر فإن الحكومات التي تستثمر في التعليم تهتم أكثر ما تهتم بقيمة التعليم للدولة ككل، ثم يكون هناك حاجة إلى تقييم مدى قوة نظام التعليم للتعرف على كيف يعمل عند نقطة معينة من الزمن».

و ينقل (باوديل، ٢٠٠٥، ص ٦٧ـ ٦٨) عن Greeney & Kallaghan قولهما «فإن تقييم التعليم على المستوى القومي يوفر المعلومات حول محصلات الإنجاز التي تفرز مقاييس موضوعية لحالة ونوعية، وأداء نظام التعليم. والمعلومات التي تتاح على هذا النحو يمكن أن تستخدم لأعراض مختلفة مثل: إبلاغ السياسة ومعايير الرقابة والعمل بالمعايير الواقعية وتحديد معاملات الإنجاز وتوجيه جهود المدرسين والارتفاع بمستوى إنجازات الطلبة وتعزيز المساءلة

والمحاسبة وزيادة الوعي العام وتشجيع المناقشات الجادة ودعم صنع القرار الجاد».

وفي دراسة مشابهة قام بها (عكاري، ٢٠٠٥، ص ٧٢) حول الإصلاح التعليمي في تونس، تبين تحقق تحسن عام في مستوى التعليم في تونس، هذا على الرغم من أن هذا التحسن لم يتضح في انخفاض معدلات الأمية بين الإناث التي ظلت مرتفعة خاصة في المناطق الريفية. وبينت الدراسة أن تونس حققت نتائج كمية بفضل الاهتمام المزدوج بالسياسة التعليمية التونسية التي تتحكم في عدد الطلاب وتوفر دعما ماليا للتعليم، وقد أدى التحكم في عدد الطلاب إلى سيطرة تونس على الإنفاق التعليمي، وقد أدت إلى أهمية التعليم العام وضعف إسهام القطاع العام والخاص، إذ إن القطاع الخاص لا يقبل سوى عدد محدود جدا من الطلاب وعدم توفر تمويل عام للتعليم الخاص.

وقد ينحو النقد الموجه لنظم التعليم منحا مبالغا فيه إلى الدرجة التي لا يصبح هناك أي جوانب إيجابية يمكن رصدها أو أخذها في الاعتبار مما يخرج التقويم أو النقد عن مقاصده التي يجب أن توجه إلى الإصلاح والتحسين. وقد نجد في الاستشهاد التالي مثالا على ذلك.

حيث يشير كل من (Hill & Harvey, 2004, p4) أن قادة المدارس ينحنون احتراما عندما يتم طرح قضية إصلاح المدارس، إلا أن التغيير في اتجاه الإصلاح لم يؤخذ مأخذ الجد. فالمدارس من منظور ما ظل ينظر إليها كمؤسسات حكومية رسمية يعمل بها موظفون تابعون توفر لهم احتياجاتهم التعليمية من خلال مؤسسات حكومية أيضا، وعليه فإن الديناميات السياسية في المجتمع تميل نحو قبول الهيكلة الحالية لأوضاع التعليم وتعدها أمرا طبيعيا. إن الإصلاح في هذا الفهم أمر مرحب به ما دام لا يمس مصالح البعض الكبار. ويضيفان في تحليلهما «أنه من المؤلم وذلك بعد عقدين من محاولات الإصلاح في نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية يصبح ليس من المقدور إحداث تغيير مأمول حتى وإن كان ذلك استجابة للاحتياجات الواقعية أو استجابة لنتائج الدراسات المسحية الموثقة والرصينة». ويضيفان أيضاً «إن نظم التعليم في الولايات المتحدة مثل الجسد المريض الذي يرفض العلاج الذي يمكن أن ينقذه من الموت المحقق. إن القادة على مستوى الولايات في القطاعين العام والخاص مسئولون عن هذه المؤامرة الصامتة Conspiracy of silence في اتجاه المثابرة على الفشل».

يحدد (Hedley, 2001, p6) في دراسته القيمة «Creating the future school» ملامح الأزمة في التعليم الحالي فيقول «إن العقدين الأخيرين من القرن الماضي شهدا تغييرات كبيرة، فهناك من يعتقد أن أهداف التعليم أخذت تشكل نزاعات بين الجماعات المختلفة وإن المستفيدين من التعليم بدءوا ينظرون إليه أنه يشكل عبئاً عليهم، إضافة إلى أن هناك شكوكا في جدوى إدارة التعليم ثم في نوع الأفراد الذين تنتجهم

نظم التعليم. من جانب آخر يتساءل Hedley عن الأهمية الاقتصادية للتعليم الحالي وأثر التعليم على زيادة طموحات الأفراد ونوع القيم التي يعمل التعليم على تأكيدها من خلال العمل المدرسي. ثم أخيرا يتساءل عن كون نواتج التعليم ذات واقعية ملموسة أم لا؟ وأن للتعليم أثراً واضحاً على أسواق العمل، وأن نظم التعليم ذات قدرة على إحداث الرفاهية الاجتماعية المطلوبة».

أما (Troen & Boles, 2003, p19) في دراستهما الموسومة Who's teaching your children فقد أشارا في تحليلهما إلى التقرير الهام الذي عرف باسم Nation in risk والذي صدر في عام ١٩٨٣، والذي يعد على مستوى العالم كأحد التقارير الأكثر نقدا لنظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث يشير التقرير إلى: أن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قد تآكل وأنه يكشف عن عدم العدالة في توزيع الخدمات التعليمية على مستحقيها في كافة المستويات. وأن هناك أكثر من ١٣٪ ممن هم في سن السابعة عشر يعتبرون أميين وظيفيا. على مستوى اختبارات الإنجاز العالمية لم يحقق الطلبة الأمريكان أية مستويات متقدمة وذلك بالمقارنة مع الدول الصناعية. كذلك كشف التقرير عن بعض الإخفاقات المتشعبة من مثل: تدني كفاءة المناهج الدراسية، تدني في توزيع اليوم والعام الدراسي، وتدني في الاستخدام الأمثل للوقت على كافة الأصعدة، وكذلك تدن واضح في مستوى الإنجاز الطلابي وتدن في مستوى تدريب المعلمين وتوفير بيئة عمل صالحة ومناسبة لهم.

ونلاحظ هنا أن التقارير النقدية أو التقويمية لنظم التعليم لا تحمل فقط «نكشا» أو «تعرية» للعيوب أو للاختلالات بقدر ما تحمل طرح بدائل للإصلاح وقد نجد مثالا على ذلك في تقرير برنامج الرئيس الأمريكي جورج بوش لإصلاح التعليم العام في أمريكا الذي صدر في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي تحت عنوان: No Child Left Behind (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991) يعرض التقرير في البداية لبعض الملاحظات الصارخة على نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها «في الوقت الذي تدخل فيه أمريكا القرن الحادي والعشرين وهي ممتلئة بالطموحات والآمال، نجد العديد من أطفالنا المعوزين يتخلفون عن ركب التعليم. فاليوم حوالي ٧٠٪ من تلاميذ الصف الرابع في قلب المدن الأمريكية لا يحسنون القراءة في امتحانات القراءة القومية وعلى المستوى الأساسي. كذلك نجد طلابنا في المدارس الثانوية يأتون بعد كل من قبرص وجنوب أفريقيا في امتحانات الرياضيات الدولية. وأيضاً فإن ثلث طلابنا الجامعيين تقريبا في السنة الجامعية الأولى يضطرون لأخذ دروس تقوية قبل أن يتمكنوا من الانخراط في المقررات الجامعية المعتادة». ويضيف التقرير «هذه النتائج المخيبة للآمال أحدثت ردة فعل واستقر رأي البعض بوجوب عدم تدخل الحكومية الفدرالية

في التعليم. واقترح آخرون إضافة برامج جديدة للنظام القديم. وبالتأكيد لا بد أن هناك طريقاً آخر. طريقاً يتيح لدور فيدرالي أكثر فاعلية».

وقد انبثق عن هذا التقرير عدة توصيات وضعت في مخطط ذي سبعة بنود كما يلي:

ـ تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة الذين لا تتوفر لهم كافة الامتيازات الاجتماعية.

ـ رفع مستوى كفاءة المعلمين.

ـ الارتقاء إلى مستوى الإتقان في اللغة الإنجليزية بالطلبة الذين يعانون من ضعف فيها.

ـ تشجيع البرامج الخلاقة وإعطاء فرص الاختيار للأولياء الأمور.

ـ السعي إلى إيجاد مدارس في القرن الحادي والعشرين تتوفر فيها السلامة.

ـ دعم الإدارات المحلية ماليا لمواجهة متطلبات الحكومة الفيدرالية.

- التشجيع على الحرية وترسيخ قواعد وإجراءات محاسبة العاملين (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991, p1-4).

مما تقدم يمكن أن نسجل بعض الملاحظات على أهمية نقد وتقويم نظم التعليم وذلك كما يلي:

١) أنه لا يوجد نظام تعليمي مثالي يمكن تقليده وأن نظم التعليم هي انعكاس للحالة المجتمعية وتعبير عن المرحلة التنموية، ولذلك كل نظم التعليم يجب أن تكون عرضة للتقويم والنقد البناء بحالة مستمرة يكون الغرض منها المراجعة والتخلص من الإخفاقات والشوائب.

٢) أن هناك أهمية قصوى للحيادية عند نقد وتقويم نظم التعليم وذلك لضمان أن تأتي النتائج والمقترحات في الاتجاه المرجو ولكي تساعد على تلمس مكامن الخلل بموضوعية كافية. ومن هنا تحرص بعض الدول على أن توكل مسألة التقويم التربوي إلى هيئات مستقلة مثل: المركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهيئة التقويم التربوي الشامل في دولة قطر.

٣) قد تجنح بعض التقويمات أو الانتقادات إلى المبالغة في تصوير الاختلالات لاسيما تلك التي تقوم بها بعض الدراسات البحثية كما لاحظنا ذلك عند (Hill & Harvey, 2004) عندما وصفا نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها صممت كاستجابة لاحتياجات المستفيدين الكبار أو أنها كالجسد المريض الذي لا يستجيب للعلاج. وعلى الرغم من ذلك إلا أن مثل هذه الدراسات قد تكون ذات فائدة من حيث إنها تعلق الجرس أو تنبه لما يمكن أن يحدث من مساوئ أكبر قبل وقوعها.

٤) تحرص بعض نظم التعليم على إجراء تقويمات دورية لبرامجها وأنشطتها ومخرجاتها وذلك لقناعة هذه النظم أن التقويم والنقد البناء يرشد القرار التعليمي ويساهم في اختيار البدائل الناجعة ويختصر الزمن ويوفر الكثير من الإنفاقات ويحقق درجة من

الرضا عند المتعاملين مع مؤسسات التعليم والمستفيدين من نواتجها.

مدخل الدراسة ومشكلتها

أصبح التعليم من منظور عالمي مسئولية كبرى تساهم فيها بقوة كل من الحكومات والقطاعات الاقتصادية على تنوعها، والسبب في ذلك يعود إلى إدراك المجتمعات المعاصرة لضرورة بناء وتكوين القوى البشرية ضمانا لتبوئها مسئولية البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعاتها. لقد أدركت دول الخليج العربي مبكرا بل أصبح من جل أولوياتها الأساسية الاهتمام بنظمها التعليمية وذلك مباشرة عقب استكمال استقلالها وتسلم مسئوليتها الوطنية وسيادتها على أراضيها ومقدراتها ومواردها. لقد تبلور الاهتمام بالتعليم من خلال التزايد المطرد في إنفاق الحكومات الخليجية على الاحتياجات التعليمية من مثل بناء المدارس وتعيين المعلمين والصرف على الكثير من المستلزمات التعليمية كإعداد المعلمين وتعيينهم وتوفير المناهج والكتب الدراسية وغير ذلك من مستلزمات وخدمات أخرى.

إلا أن دول الخليج العربي أدركت مبكرا أن نظمها التعليمية وعلى الرغم مما حظيت به من اهتمام على جميع الأصعدة تواجه معضلات حقيقية تحد من قدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة منها في ظل ما يواجهه العالم من تغيرات سريعة وتحديات كبيرة ليست دول المجموعة الخليجية بمنأى عنها.

وفي هذا الصدد تشير وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية والتي صدرت في الرياض (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٤-٧) إلى:

إن البنية الأساسية للتعليم في دول الخليج أخذت مكانها الطبيعي مع أفضلية سابقة على مستوى العالم الثالث سواء ذلك من حيث النظم الإدارية، المناهج، المعلم وغير ذلك مما يدخل في العملية التعليمية، إلا أن من الملاحظ أن نظمنا التعليمية لم تحظ بنصيب كبير من المتابعة والتطور واكتفت ببعض التعديلات والتحسينات على عملية المنهج وإعداد المعلم، كما أن نظم الامتحانات والتقييم وتوظيف المعلمين والتقسيمات الأكاديمية علمي /أدبي لم يجر عليها تغيير كبير بحيث تلبي طموحات المستقبل، مع العلم أن نظم التعليم في دول الخليج مقارنة ببعض نظم العالم الثالث تتمتع بسمعة جيدة ولكن عصر التكنولوجيا المتطور والسريع ووقوع بعض دول الخليج ضمن الدول التي تتمتع بخصوصية جغرافية- اقتصادية - سياسية واجتماعية يحتم عليها إعادة النظر في نظمها التربوية إذا ما أرادت اللحاق بركب التطور العلمي والاعتماد على الذات.

وتعود وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي لتأكيد نفس المنحى وذلك في العام ٢٠٠٠ حيث تحدد جوانب القصور في نظم التعليم في دول

المجموعة الخليجية على النحو التالي:

... فعلى الرغم من الجهود المتواصلة التي تبذلها الدول الأعضاء لنشر التعليم وتحسين مدخلاته إلا أن العائد منه لازال دون المستوى المنشود ، كما يستدل على ذلك من خلال مستويات مخرجات التعليم وأداء المؤسسات التعليمية ، إذ تشير الدراسات إلى واقع التعليم في الدول الأعضاء يغلب عليه الجانب النظري والاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تكرس حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقويم ، مما يقلل الاهتمام بالمهارات التعليمية العليا ، وتعويد الطلبة حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة ، وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسئولية ، وما ينتج عن ذلك من ضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع ونسبة الهدر فيه» (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠ ، ص ٤١-٤٢).

وهذا تشخيص ثالث لواقع نظم التعليم في دول الخليج حيث يشير (القرني ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٦) إلى المشكل التعليمي كما يلي:

إن موقفنا باختصار لا يحتاج إلى كثير عناء في التفكير والبحث بقدر ما يحتاج إلى مصارحة في التشخيص والعمل الميداني الدءوب المتمثل في ترجمة حاجتنا للتطوير إلى أن نعيد طرح الوظيفة الأساسية في المدرسة ونركز العمل في إصلاحها بصفتها المؤسسة الأخيرة التي تنفذ فيها العملية التعليمية ، ويضيف «علي القرني» إن مهنة التعليم لدينا تخضع لنظام ينظر إلى المعلمين كما ينظر إلى عمال خطوط الإنتاج في المصانع (مهارات محدودة منخفضة القيمة وبدون حوافز للتميز وفرص نادرة للتطور يقودهم مديرون غير رسميين لا يملكون الصلاحية ويفتقدون الرؤية الصائبة في إدارة مدارسهم).

ومن الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات والتقارير الجادة التي حاولت أن تقدم تشخيصا لواقع نظم التعليم في دول الخليج من حيث قدرة هذه النظم على أن تكون أداة التغيير المنشود لغرض وضع هذه الدول على خريطة المنافسة في عالم يشهد تطورات سريعة ومتلاحقة. إذا ليس الغرض من التطوير إدخال التحسينات على المناهج وإعداد المعلم وكذلك إصلاح البني التحتية فحسب ولكن الغرض الأسمى هو خلق نظم تعليمية ذات كفاءة نوعية عالية تعمل على تحسين القدرات البشرية لتواكب احتياجات التنمية وتعمل على إحداث التحول في اقتصاديات دول الخليج من الاعتماد على مصدر الدخل الوحيد تقريبا وهو النفط إلى تعدد البدائل أو المصادر. لكن السؤال الذي تحاول هذه الدراسة طرحه هو ما الإشكالات الحقيقية والموضوعية التي تقف حائلا دون قدرة نظم التعليم في دول الخليج على التطور الفاعل؟ هذا إذا سلمنا من أن توقعاتنا من نواتج التعليم لا تقف عند حدودها التقليدية إنما تتجاوز ذلك إلى جعل المدارس شريكاً حقيقياً في عملية إعداد القوى البشرية الوطنية متسلحة

بالمهارات الوظيفية التي تحتاجها أسواق العمل الخليجية على تنوعها.

ويجدر بهذه الدراسة أن تطرح سؤالا كهذا منطلقين من الفجوة الكبيرة بين ما تنفقه دول مجلس التعاون الخليجي من أموال على تحسين خدماتها التعليمية وبين عوائد هذه الخدمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

أهداف الدراسة:

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي.

٢- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

٣- تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية حيث إنها تنطلق من بحث الأطر العامة التي تميز نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي تلك الأطر التي تجعلها متشابهة يمكن النظر إليها كحزمة نظم تعليمية واحدة. ثم تتناول الدراسة أيضا وبعمق تحليلي الإشكالات التي تواجه هذه النظم والتي تحد من نموها وتطورها، وعليه يمكن تحديد أهميتها على النحو التالي:

١- أنها سوف تساهم في بحث الأسباب والنتائج فيما يتعلق بإشكالات تطوير التعليم في دول المجلس مما يعد مساهمة في إثراء هذا الجانب الهام.

٢- أنها سوف تلقي الضوء على ما يحكم هذا النظم من تقارب تمليها الظروف الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول.

٣- أنها سوف تطرح مقترحات وتوصيات لمعالجة بعض الاختلالات في نظم التعليم في دول المجلس حيث يمكن أن يستفيد منها المسئولون وأصحاب القرار.

٤- أنها سوف تسد فراغا فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث حيث يمكن أن يستفيد بها الباحثون في المجال.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: إن الدراسة تبحث إشكالات تطوير نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي الست فقط، وتقدم قراءة نقدية لهذه الإشكالات.

٢- الحدود الزمانية: تغطي الدراسة الفترة الزمنية الممتدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٨، وعليه تركزت معظم المعلومات التي اعتمدت عليها الدراسة في الفترة الزمنية المذكورة.

٣- الحدود المكانية: تتناول الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي الست وهي المملكة العربية السعودية، مملكة البحرين، سلطنة عمان، دولة قطر، دولة الإمارات العربية المتحدة، دولة الكويت.

منهج الدراسة:

سوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة تحليلها معتمدين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وهي لن تخرج عن حدود الإجابة عن أسئلتها الثلاثة المبينة.

مصطلحات الدراسة

١- **دول مجلس التعاون الخليجي**: وهي دولة الكويت والمملكة العربية السعودية ودولة البحرين ودولة قطر وسلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة. وهذه الدول الست تشكل مجلس التعاون الخليجي والذي أنشئ في العام ١٩٨٢.

٢- **التطوير التربوي**: يقصد بالتطوير التربوي الانتقال من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم ذلك من خلال رصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي خلالهما وفق خطة مدروسة ومتجددة. وتهتم المؤسسات الحديثة بالتطوير التنظيمي والذي يعني، مجموعة وسائل التدخل للتغيير والمهارات والنشاطات والأساليب المستخدمة لمساعدة العنصر البشري والمؤسسة لتكون أكثر كفاءة.

أو هو عملية التخطيط والإدارة العلمية التي تستهدف تغيير ثقافة المنظمة وسلوكها ونظامها من أجل تحسين فعالية المنظمة في حل مشاكلها وتحقيق أهدافها.

٣- **إشكالات التطوير**: هي مجموع الصعوبات والمعوقات التي تقف حائلا دون التقدم نحو الأمام والتي تحد من الاستخدام الفاعل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

٤- **المعوقات**: يقصد بالمعوقات في هذه الدراسة كل الصعوبات المادية والبشرية والتنظيمية التي تقف حائلا دون تحقيق مؤسسات التعليم العام لأهدافها المحددة.

٥- **البدائل**: كل ما يمكن طرحه من حلول موضوعية للتغلب على الصعوبات الآنية والمستقبلية والتي يمكن أن تواجه مؤسسات التعليم العام وتخص في هذه الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي.

٦- الإصـــلاح التعليمـــي: يقصد بالإصلاح التعليمي في هذه الدراسة هو العمل على تبني سياسات واستراتيجيات وخطط عمل تقود إلى إحداث تغييرات جذرية في نظم التعليم بأنواعه، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الرؤى والأهداف والإمكانات البشرية والمادية.

مناقشة وتحليل أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي ما يلي:

١- ما أثر التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس على التعاون المشترك بينها لتطوير التعليم؟

٢- هل كان التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس ميسرا للتطوير المشترك أم معسرا له؟

تتشابه أنظمة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في كونها نتاجا لمسئولية الدولة التي آلت على نفسها أن توفر لمواطنيها أغلب الخدمات المعيشية ومنها التعليم. وتتعدد هنا مسئولية الدولة فهي التي توفر البنى التحتية للتعليم من مبان مدرسية وتجهيزات مادية متنوعة كالصفوف والمختبرات والمكتبات وأماكن الصلوات، إضافة إلى الملاعب والمراسم وغيرها. وتمتد مسئولية الدولة عن التعليم إلى تعيين المعلمين ودفع مرتباتهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والعمل على إعداد المناهج وتوفير الكتب المدرسية لكافة مراحل التعليم وحسب المجالات الدراسية. وكذلك الإشراف الكامل على تعيين القيادات التعليمية مثل القياديين في الوزارات والمناطق التعليمية وكذلك مديري المدارس والمشرفين الفنيين والموجهين وسواهم. والجدير بالذكر أن دول مجلس التعاون الخليجي تقدم كافة خدماتها التعليمية لكافة مواطنيها بالمجان وفي كافة مراحل التعليم من الرياض حتي المرحلة الجامعية أو بعد ذلك كالحصول على الدرجات العلمية العليا.

من جانب ثان تتشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في التشريعات والقوانين التي تنظم التعليم، فمن حيث مجانية التعليم هناك اتفاق على أن التعليم حق لكافة الموطنين، والحق هنا يعني أن الدولة ملزمة بتوفير كافة الخدمات التعليمية دون أن تطالب مواطنيها بدفع أية رسوم أو ضرائب. ونجد هذا المعنى في قوانين التعليم أو في دساتير هذه الدول فعلى سبيل المثال ينص (دستور دولة الكويت، ١٩٦٢) في المادة رقم (١٣) على أن «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تكفله الدولة وترعاه». وينص (دستور دولة قطر، ٢٠٠٠) في المادة رقم (٢٦) على أن «التعليم دعامة أساسية من دعائم تقدم المجتمع، تكفله الدولة وتسعى لنشره وتعميمه». ونجد أن (دستور سلطنة عمان، ١٩٩٦) ينحى إلى نفس التوجه عندما ينص في مادته رقم ١٣ على «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع ترعاه الدولة وتسعى لنشره وتعميمه» وكذلك «توفر الدولة التعليم العام وتعمل على مكافحة الأمية وتشجع على إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة بإشراف من الدولة

ووفقا لأحكام القانون».

وعلى الرغم من أن التوجه نحو المجانية المطلقة لتقديم الخدمات التعليمية في جميع دول الخليج يعد إيجابيا من منظور ما إلا أن ذلك قد يكون ممكنا على المدى القريب والمدى المتوسط ، لكنه في تقديرنا لن يبدو كذلك على المدى البعيد خاصة عند الوضع في الاعتبار بعض المتغيرات المستجدة ومنها تزايد الطلب على التعليم نتيجة لتزايد معدلات النمو السكاني حيث تشير الإحصاءات السكانية إلى أن عدد الطلبة الملتحقين بمراحل التعليم الثلاث في الدول الأعضاء سوف يستمر في الازدياد ، حتى يتضاعف بحلول عام ٢٠١٥ (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٠) إضافة لارتفاع معدلات الإنفاق الحكومي في دول المجلس مع ما يمكن أن تشهده أسعار النفط من تذبذبات في أسعارها.

من جانب ثالث تتشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث هيكلتها الإدارية حيث تهيمن على تقديم الخدمات التعليمية وزارات التربية والتعليم التي تتبع في الأغلب نظاما مركزيا في إدارتها لشئون التعليم فجميع القرارات المرتبطة بالسياسات والخطط العامة وقرارات الميزانيات والتمويل والمناهج يتم اتخاذها مركزيا. إضافة إلى أن الجهاز المركزي في الوزارات هو الذي يختار ويعين القيادات العليا والوسطى ، ويختار ويعين مديري المدارس والموجهين والمشرفين الفنيين ويحدد لهم طرق عملهم القيادي أو الإشرافي. كذلك تهيمن وزارات التربية والتعليم على إعداد المناهج وتأليف الكتب المدرسية وهي التي تراقب المستويات الدراسية وما يقدم للتلاميذ من أنشطة تعليمية وفعاليات أخرى.

وتتشابه نظم التعليم في دول المجلس من حيث أساليب التقويم ونظم امتحانات الشهادات العامة فيتم وضع الامتحانات وفق توجيهات مركزية وتتولى أجهزة التواجيه العامة للمواد الدراسية هذا الدور. وتتدخل الأجهزة المركزية في وزارات التربية والتعليم في التفاصيل اليومية للعمل المدرسي من حيث تحديد طول العام المدرسي ، وطول اليوم المدرسي ، وعدد الحصص الأسبوعية ، وزمن كل حصة ، من خلال قرارات مركزية تنفذها المدارس بالتزام شديد. في هذا الصدد تشير دراسة (المسيليم ، ٢٠٠٢ ، ص ٩٤) حول أثر المركزية على أنماط الإدارة المدرسية كما يلي :

«تحدد وزارة التربية وترسم لناظر المدرسة كل الأعمال والمهمات المطلوبة منذ اليوم الأول للعام الدراسي وحتى تسليم درجات امتحانات آخر العام وذلك عن طريق الكم الكبير من التعليمات التي تصل إلى المدارس. إن التدخل الشديد بعمل الناظر أو الناظرة خلق نمطا من النظار وهم الغالبية يعتمد على المركزية التنفيذية في تصريف أمور مدرسته فهو يتعامل مع مدرسيه وطلابه بالطريقة التي تعامله بها الوزارة فكل الخيوط بيده وكل الأختام على مكتبه وكل الأوراق تمر من تحت سيطرته».

وعلى الرغم من هذا التوجه الشديد نحو المركزية الإدارية لنظم التعليم إلا أنه قد حدثت محاولات للتوجه نحو اللامركزية من خلال إنشاء المناطق التعليمية أو المحلية والتي أنيط بها في الأغلب تصريف الشئون التنفيذية للمدارس التي تقع في محيط كل منطقة منها. ونلاحظ هنا أن المبدأ الذي تقوم عليه فكرة إنشاء المناطق التعليمية في دول الخليج هو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ إلا أن هذا المبدأ لم يحظ بالاهتمام المطلوب ليتحول من مجرد شعار إلى واقع يساهم في تطوير العمل المدرسي تطويرا حقيقياً.

جانب رابع من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو منظومة المناهج، حيث إن وزارات التربية والتعليم ممثلة بالإدارات المركزية للمناهج تقوم بجميع الإجراءات المتعلقة ببناء المناهج وإعداد الكتب المدرسية من تحديد المجالات الدراسية ووضع الأهداف الخاصة للمواد الدراسية إلى وضع وثائق المنهج إلى تشكيل لجان التأليف والإشراف المباشر على أعمالها إلى طباعة الكتب، ثم القيام بتجريبها وتشكيل لجان تقويمها وتعديلها أو إعادة تأليفها. إن هذا التقارب الشديد في بنية المناهج بين دول الخليج بلا شك شجع المسئولين عن المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية على تبني خطة مشتركة لتطوير المناهج تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج.

إضافة إلى ذلك، هناك تقسيمات المناهج من حيث المجالات المعرفية بفرعيها الأدبي والذي يحتوي على التربية الإسلامية والقرآن الكريم واللغة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات، والفرع العلمي الذي يحتوي على العلوم العامة والرياضيات والعلوم التجارية والحاسوب. إضافة إلى بعض المجالات الأخرى مثل التربية الفنية والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي ومهارات الحياة وبعض المقررات العملية الأخرى. وقد تكون خطط المناهج في دول مجلس التعاون متشابهة إلى حد كبير حيث تلعب اللقاءات الخليجية على مستوى القمة أو على مستوى المسئولين التربويين من خلال الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي أو مكتب التربية العربي لدول الخليج دورا مهما في تقريب سياسات التطوير والاستفادة من تجارب كل دولة من دول المجلس.

ومن الملاحظ على حركة تطوير المناهج في دول المجلس أنها ولفترة زمنية طويلة نسبيا تأثرت بجمود المناهج في الأقطار العربية الأخرى لاسيما جمهورية مصر العربية وسوريا والعراق التي اعتمدت دول المجلس على استيراد مناهجها لفترة زمنية طويلة، بل أنه حتى عندما بدأت دول المجلس في مطلع السبعينيات من القرن الماضي تنتج مناهجها الخاصة أوكلت هذه المهمة في الغالب لخبراء المناهج العرب.

جانب أخير من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو تأثر هذه النظم بنظم التعليم العربية بوجه عام وكما لاحظنا في

إشارتنا عن المناهج، فمن المنظور التاريخي نجد أن الولادات الأولى لنظم التعليم الخليجية من حيث الهيكلة والأهداف والبرامج لم تكن يوما محلية الطابع بالقدر الكاف مما يعتبر أحد إشكالات تطويرها بل كانت منسوخة من نظم التعليم العربية في كل من مصر وسوريا والعراق، وأصبحت هذه النظم قوية فقد أخذناها دون وعي وفرضناها على أنفسنا دون تدقيق أو تمحيص بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات. وظلت هذه النظم التعليمية العربية المستوردة تؤثر في نظمنا التعليمية فأفقدتها محليتها وخصوصيتها وأصبحنا نواجه صعوبات جمة في التخلص منها بابتداع نظمنا التعليمية الخاصة ذات الصبغة الخليجية المتوافقة مع تطلعاتنا وتحدياتنا التي هي بالضرورة تختلف عما يواجهه غيرنا.

ما أثر التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي على حركة تطوير التعليم؟

يعتبر من الأهمية بمكان طرح مثل هذا السؤال ونحن نبحث في إشكالات تطوير التعليم في دول المجلس خاصة للتعرف على كون التشابه في نظم التعليم جاء لصالح التطوير وهل استفادت منه دول الخليج أم أن هذا التشابه لم يكن ذا جدوى فيما يتعلق بحركة تطوير نظم التعليم؟

في تقديرنا أن دول مجلس التعاون الخليجي أدركت مبكرا في سبعينيات القرن الماضي أن تعاونها في مجالات عديدة ومنها التعليم سوف يضمن تقاربها أكثر خاصة مع توفر الكثير من شروط هذا التقارب جغرافيا وسكانيا ودينياً وثقافياً.

لقد كان مجال التعليم من أكثر المجالات سعيا وراء التقارب الخليجي من خلال آليات عمل واضحة ومحددة كإنشاء مكتب التربية العربي لدول الخليج في العام ١٩٧٥ ومركز البحوث التربوية لدول الخليج فيما بعد وجامعة الخليج العربي في البحرين وغيرها من المراكز المتخصصة. إن إنشاء هذه المؤسسات التعليمية والمراكز المتخصصة، لم تكن فقط لغرض التعاون بين هذه الدول ولكن لإدراك المسئولين للتشابه الكبير بين نظم التعليم بحيث يسهل تعميم المشاريع التطويرية وخاصة إذا جاءت برغبة جماعية وكعمل جماعي.

لقد شجع هذا التشابه بين نظم التعليم المسئولين على تبني مشاريع مشتركة كثيرة لعل أبرزها المناهج المشتركة في الرياضيات والعلوم والتي تم إنجازها وتعميمها على دول المجلس. وقد اختلفت دول المجلس في الالتزام باستخدام المناهج المشتركة فمنها من تراجع عنها مباشرة ومنها من التزم بتطبيقها لسنوات عديدة وفي هذا الصدد كل له أسبابه. ظلت الرغبة في التعاون بين دول المجلس في مجالات تطوير التعليم قائمة فقد أشارت وثيقة التطوير الشامل للتعليم الصادرة عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢، ص ٣٤-٣٥) لما يلي:

.. وقد أقرت الدورة ٢٠ للمجلس الأعلى الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم حيث تضمنت ٢٠ برنامجا شملت تطوير الأهداف العامة للتعليم بحيث

تتضمن إبراز الروابط المشتركة بين دول المجلس. كذلك شملت الخطة دراسة الوزن المناسب تخصيصه لمختلف المواد الدراسية من حيث الحجم والوقت المخصص لكل منها وتكامل المواد الدراسية المتقاربة. وشملت الخطة المشتركة تنفيذ برامج لتحديد الكفايات العلمية والمهنية للمعلمين في كل مرحلة دراسية.

إلا أن تنفيذ هذه المشاريع لم يتحقق بالصورة المرجوة على الرغم من النوايا الجادة للمسئولين في وزارات التربية والتعليم الخليجية وقد يعود ذلك لأسباب عديدة، ولهذا الغرض قمنا بمراجعة العديد من الوثائق الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ولم نجد أي وثيقة ترصد ما نفذ من مشاريع تطويرية مشتركة منذ تأليف مناهج الرياضيات والعلوم التي أشرنا إليها سابقا في سبعينيات القرن المنصرم. إن عدم تنفيذ مشاريع تطوير التعليم المشتركة قد يعود للأسباب التالية:

١- أن كل دولة منفردة لها مشاريعها التطويرية الخاصة بها مما يجعل تنفيذها للمشاريع المشتركة يتعارض مع ذلك.

٢- ما تواجهه مشاريع التطوير المشتركة من بطء في إقرارها على مستوى الدول الأعضاء نتيجة لبطء آليات العمل من حين بزوغ فكرة المشروع إلى إحالته للجان المختصة لدراسة جدواه إلى اعتماده بصيغته النهائية.

٣- الضغوط السياسية على التعليم مما يجعل بعض وزارات التربية تتنازل عن بعض المشاريع التطويرية إرضاء لهذه الضغوط وخاصة تلك المتعلقة بالتعاون المشترك (دولة الكويت مثال على ذلك).

٤- عدم توفر التمويل اللازم أو المناسب لمشاريع التطوير المشتركة وخاصة أن هذه المشاريع على الأغلب لا يحسب حسابها عند وضع الميزانيات العامة لوزارات التربية والتعليم في كل دولة على حدة.

إذن ومما نلاحظه من تحليلنا السابق أن التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي لم يساهم في تطوير التعليم من خلال المشاريع المشتركة على الرغم من توفر الرغبة لدى المسئولين عن التعليم وقد يكون عامل التشابه هذا مشجعا وليس محفزا بالدرجة الكافية لكي تستفيد منه هذه الدول لدعم العمل التعليمي المشترك والذي كان يمكن أن يوفر أرضية خصبة للتطوير.

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

يتفق كثير من المسئولين التربويين والمتخصصين الأكاديميين والمهتمين بشئون التعليم عامة على أن دول مجلس التعاون الخليجي كمنظومة لديها فرصة ذهبية للنهوض بنظمها التعليمية لتنافس دولا أخرى كان لها السبق في هذا المجال التنموي الهام. إلا أن من يرى ذلك يتساءل عن الأسباب الحقيقية والجوهرية التي تقف عقبة أمام تحقيق ما تصبو إليه دول مجلس التعاون الخليجي. ويبدو أن المعطيات التي بين أيدينا والتي

تجعلنا نطلق على نظمنا التعليمية أوصافا «تشاؤمية» أقلها أنها بعيدة عن الطموحات المتوقعة مقابل تكلفتها الباهظة أو أنها غارقة في تقليديتها في الوقت الذي شهدت فيه كثير من نظم التعليم، تحولات كبيرة في اتجاه ضبط مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وتشير في هذا الصدد وثيقة صادرة عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٣٠) إلى ضرورة العمل المشترك لتطوير التعليم كما يلي:

وعلى الرغم من كل المشروعات والبرامج يظل التعليم ميدانا رحبا للتطوير والتحديث، والتطوير هو مجال للجدل والنقاش في المجتمعات التي تستهدف التطوير ولعل لنا في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وفرنسا ودول العالم المتقدم علميا أنموذجا في ذلك، فإذا كان بعضهم قد وصف نفسه بأنه في خطر أو أمة معرضة للخطر وبعضهم يعيد النظر في أنظمته ومناهجه التعليمية كلما وجد عجزا في ميزانه التجاري وآخرون يفتشون بين الحين والآخر عن التعليم بحثا عن نقص أو وقوفا على سلبياته في التحديث والتطوير.. فما بالنا نحن وماذا يمكن أن نقول أو نفعل بعد أن صار البون شاسعا بيننا وبين ما ننشده منذ عقود من تنمية وتطور وتحديث.

إن مسألة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لم تعد مجرد خيار تنموي كتلك الخيارات التي يجب أن تطال الخدمات المعيشية لإنسان الخليج عامة بل هو خيار استراتيجي نهائي لا يحتمل التردد أو التباطؤ أو التسويف، ويعود السبب المنطقي لهذا التوجه إلى كون بناء القوة البشرية دعامة التنمية وأساسها لا يمكن لها أن تتحقق دون ضمان تكوينها تكويناً حقيقياً يستند على نظم تعليمية وتدريبية عالية الجودة تشمل التعليم العام والتعليم العالي بأنواعه وتفرعاته.

إن العلاقة المتنامية بين التعليم والتنمية لا شك أنها مثار جدل واسع بدأ ولن ينتهي فكلاهما قائم على الآخر ومعتمد عليه وكلاهما في حاجة إلى الآخر ومستند عليه، فكيف لتنمية اقتصادية وسياسية وإدارية وعلمية وتعليمية أن تقوم في مجتمع تكون نظمه التعليمية الأولية قاصرة؟ وكيف لنظم تعليمية فاعلة أن تقوم في ظل تخلف تنموي قائم؟ ولذلك ليس لدول مجلس التعاون الخليجي من خيار إلا أن تطلق العنان لخيار التنمية المدعم برأس المال البشري الكفؤ الذي يرتكز على القدرات البشرية للإنسان الخليجي.

دعونا ننظر لرأي أحد الباحثين في الشئون التربوية في منطقة الخليج ورؤيته في دور التعليم والتربية في بناء المستقبل وذلك عند البدايات الأولى للنهوض والتغيير في المنطقة: «الحديث عن العلاقة بين التربية واحتمالات التطور المستقبلية في الخليج قضية صعبة. ومصدر الصعوبة هنا هو أن الذين يتصدرون لسبر غور هذه العلاقة أو استكشافها يتوجب عليهم أن يتبينوا ضوابط الحاضر التربوي وحواكمه لأن المستقبل لن يكون إلا بناء فوقيا لحاضر اليوم. فهل نحن نملك سيطرة

ـمن أية درجة كانت ـ على حاضر التعليم في الخليج العربي حتى نتأذن لأنفسنا بالمغامرة بالحديث عن مستقبله؟ وإنسان الخليج.. هذا الذي نريد استقراء مستقبله وما يستطيع التعليم أن يفعله له أو أن يفعله فيه.. هل سيظل هو ذاته بعد عشر سنين من الآن؟». (رضا، ١٩٧٥، ص ١٤٩.

باحث آخر كان شاهدا على تلك المرحلة أيضا وهو يحدد رؤيته لضرورة وأهمية التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي: «... بعد استخراج البترول وتسويقه، اتجهت دول الخليج النفطية إلى قطاع التعليم، تنفق عليه بسخاء فكان أكبر قطاع نال التشجيع والاهتمام، وأخذ يتوسع بنسب مضاعفة في أكثر المجتمعات، وحتى تلك المجتمعات التي لم يتوفر لها فائض مالي كبير وجهت جزءاً لا بأس به من ميزانياتها للإنفاق على التعليم. هذا الاهتمام دافعه في الحقيقة ليس كدافع الاهتمام بقطاعات أخرى كالتصنيع أو الدفاع ـ جاء طارئا مع النفط ـ إنما هو أعمق من ذلك بكثير، فقد كان التعليم أو المتعلم أو الإنسان الذي يعرف الكتابة والقراءة، إنسانا عزيزا على مجتمع الخليج ينظر إليه باحترام.. ويكن لرأيه التقدير». (الرميحي، ١٩٧٥، ص ٨٥).

إن مبادرة تطوير التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي كان لها السبق كما لاحظنا من آراء لبعض الباحثين في الشأن الخليجي، وإن هذا السبق كان وليد الثقافة الخاصة لدى جيل ما قبل النفط في نظرته الإيجابية للفرد المتعلم من جانب، وهو من جانب آخر أي تطوير التعليم يعتبر ضرورة أوجبها الحراك المجتمعي الجديد التي كانت له تبعاته ومن أولوياتها المعلنة إعداد جيل ما بعد اكتشاف النفط ليتولى عملية إدارة التنمية واحتياجاتها المتعددة.

لا أحد يستطيع أن يقلل من جهود حكومات دول المجلس في اتجاه دعم التعليم فموازنات التعليم تضاعفت لأكثر من عشرة أضعاف في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين، بل أنه في السنوات الأخيرة تجاوز ما تنفقه دول المجلس على التعليم في المتوسط ٦٪ من الدخل القومي السنوي وهذا يزيد عن المعدل العالمي الذي حددته منظمة اليونسكو ب ٤٪. (الحمر، ٢٠٠٢).

وتشير البيانات الحديثة إلى أن حجم الإنفاق على قطاع التعليم في دول الخليج العربي قد وصل إلى ٢٦ مليار دولار أمريكي نتيجة لعائدات النفط العالية ولالتزام دول المنطقة بتطوير نظمها التعليمية. وتشير أيضا إلى أن الإنفاق على التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي سيتجاوز ٣٥ مليار دولار أمريكي عام ٢٠٠٨، وتصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة هذا المجال حيث زادت نسبة إنفاقها على قطاع التعليم إلى ما نسبته ١٧٪ من مجمل الإنفاق الحكومي في العام ٢٠٠٦، (مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، مدار ٢٠٠٦)، كذلك ارتفع معدل الإنفاق على التعليم في دولة الكويت من حوالي ٧٠٠ مليون دينار عام ٢٠٠٧

إلى حوالي مليار دينار في موازنة ٢٠١٠/٢٠٠٩ ، أما في مملكة البحرين فقد شهدت ميزانية الدولة المخصصة للتعليم ارتفاعا كبيرا خلال السنوات الخمس الماضية ، إذ ارتفعت من ٩٣ مليون دينار في العام ٢٠٠١ إلى ١٥٧ مليون في العام ٢٠٠٦ ، ووفقا لبعض البيانات المنشورة فإن ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية شهدت زيادة كبيرة خلال السنوات الأخيرة حيث بلغت في العام ٢٠٠٤ /٢٠٠٥ مبلغ ٢٠٩ آلاف مليون ريال ، (وزارة التربية والتعليم ، قطر ، ٢٠٠٢) ووفقا لبعض التقارير استمرت حكومات دول مجلس التعاون الخليج في الإغداق على الخدمات التعليمية ودفع عجلة النمو فيها من خلال مزيد من الاستثمارات في البنى التحتية وتدريب الطاقات البشرية.

لقد كان نتيجة هذا الدعم من قبل الحكومات أن ارتفعت معدلات الطلب على التعليم من الجنسين وسنت قوانين لإلزامية التعليم (قانون رقم ١١ لعام ١٩٦٥ في دولة الكويت) و(قانون رقم ٢٥ في دولة قطر) وبذلك قفز عدد المسجلين في مراحل التعليم العام الثلاث في الدول الست من حوالي ٧٦٥ ألف طالب وطالبة عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٤ ، ٥ مليون طالب وطالبة عام ١٩٩٤ ، مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية ، (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٤ ، ص ٢٢) وتحسنت البنى التحتية للتعليم كإنشاء المباني المدرسية وتجهيزها وأنشئت كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، وبدء إنتاج مناهج وطنية وبذلك تم الاستغناء عن المناهج المستوردة من الدول العربية. إن هذا يعني أن حركة تطوير التعليم في بداياتها في دول المجلس أخذت بعدا كميا وهو الأمر المتوقع بل من المنطقي أن تتوجه الجهود في المرحلة الأولى هذا الاتجاه كما هو الحال في كثير من دول العالم فليس ثمة اعتراض أن تكون مرحلة التطوير هذه مرحلة كمية إن جاز التعبير. لكن المشكلة في تقديرنا أن يتوقف فهمنا للتطوير عند الجانب الكمي فتصبح «ثقافة التطوير» تعني لنا مجرد إنشاء المدارس القريبة والنائية وتعيين المعلمين وضمان تسجيل التلاميذ واستيعابهم ثم نجاحهم في امتحانات الشهادات ثم انتقالهم إلى التعليم العالي أو سوق العمل الذي في الأغلب دوائر الحكومات.

إن هذا الاهتمام البين في إشاعة ونشر التعليم العام والعمل على تطويره على المستوى الحكومي لاشك أنه يعكس مسألة ضرورة تطوير التعليم على مستوى دول المجلس فليس القصد التعليم من أجل التعليم ولكنه الوعي الآخذ في التنامي بأن الاستثمار الحقيقي هوا لاستثمار في العنصر البشري دعامة التطوير والتقدم. لكن تحقيق هذه الضرورة ليس بالأمر السهل خاصة إذا كان المنظور هو العمل المشترك الذي تحاول دول المجلس أن تحققه من خلال مشاريع التطوير التي يتبناها مكتب التربية العربي بدعم من أعضائه ، أو من خلال المشاريع الفردية التي تقوم بها دول المجلس. لكن قبل ذلك دعونا نركز تحديدا على الجوانب التي

نعتقدها تشكل كون تطوير التعليم في دول مجلس التعاون ضرورة، فما هي هذه الجوانب تحديدا؟

١- إن الاستخدام الأمثل لعائدات النفط التي توفرت لدول الخليج تستدعي استخدام جزء منها في تنمية القوى البشرية الوطنية التي يجب أن تحل مكان القوى البشرية الوافدة وليس أمام تحقيق ذلك إلا دعم المؤسسات التعليمية في مستوياتها الدنيا والعليا (المدارس والجامعات) هذا الدعم الذي يجب أن يتعدى توفير التعليم كخدمات اجتماعية إلى جعله أداة لتحسين القدرات والمهارات البشرية وفق احتياجات السوق ومتطلبات التنمية.

٢- إن ضرورة تطوير التعليم في دول المجلس هي أحد مستلزمات مواجهة التحديات المحلية والإقليمية والدولية، فإنسان الخليج لا يعيش في معزل عن هذه التحديات إن كانت سياسية أو دينية عقائدية أو تقنية علمية، وليس من وسيلة لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال تعليم فاعل يساهم في الارتقاء بالفرد الخليجي ليجعله في مستوى هذه التحديات.

٣- تنمية الثروات النفطية وحسن إدارتها واستثمار عائداتها وخلق بدائل لها لا يتحقق إلا من خلال العقل الخليجي المبدع الخلاق وهذا العقل لا يمكن تكوينه إلا بالتعليم، فها هو عالم الاقتصاد تيودر شولتز (Schultz,1961)، كما أشار إليه (المسيليم، ٢٠٠٢، ص ٢٨ – ٢٩)، يقول أمام الجمعية الاقتصادية الأمريكية قبل منتصف القرن المنصرم «إن محصلة عملية التعليم أو مخرجاتها تعتبر مصدرا من مصادر الإنتاج بمعنى أن العنصر البشري المتعلم يعتبر رأس مال متكونا يجب استثماره» ويقول: «إن الإنفاق على التعليم يعتبر استثمارا بالمعنى نفسه الذي يفهم فيه الاستثمار في الاقتصاد مع فارق العائد بالطبع».

٤- إن قدرة دول المجلس على مواجهة معوقات التنمية الاجتماعية والسياسية والإدارية والتمويلية لا يمكن مواجهتها أو التغلب عليها إلا بتعليم الأفراد فقد دلت الدراسات على أن للتعليم فوائد جمة، وفي هذا الصدد يشير العالم بابي (Papi, 1964)، كما جاء في (المسيليم، ٢٠٠٢، ص ٥٩)، إلى «أن التعليم يؤدي إلى أن الأفراد الذين تقع عليهم مسؤولية اتخاذ القرارات المصيرية سواء كانت قرارات فنية أو اقتصادية أو سياسية يمتلكون معرفة علمية عميقة وشاملة وسعة أفق وأخلاقا مهنية تحميهم من تجنب الوقوع في أية أخطاء قد تشكل خطورة على سلامة المؤسسة التي هم مسئولون عنها». ويقول بابي أيضاً: «إن التعليم الجيد عبارة عن أداة من شأنها أن تعمل على تحسين المخرجات الكفوءة في شتى قطاعات الإنتاج الصناعي والتجاري والزراعي والتقني وهذا يساهم في التقدم الاجتماعي».

٥- إن الحفاظ على الأمن الاجتماعي لسكان دول المجلس مسئولية مستجدة ونقصد بذلك قدرة هذه الدول على دمج أفراد مجتمعاتها في بوتقة واحدة بعيدا عن التقسيمات العرقية والطائفية وغيرها وقد بينت

تجارب بعض المجتمعات أن مؤسسة التعليم هي أقدر مؤسسات المجتمع على القيام بهذا الدور الهام، ومن هنا يصبح تطوير التعلم ضرورة لا جدال فيها.

إذا دول مجلس التعاون الخليجي تواجه «حالة ضرورة» تطوير نظمها التعليمية بل أن هذه الضرورة تشكل تحديا شرسا فإما أن نكون أو لا نكون، ومما عرضناه في النقاط الخمس السالفة يضعنا في مفترق طرق وعلينا أن نختار بين تعليم الحد الأدنى وتعليم المستقبل. وفي هذا المنحى يشير (الفارس، ١٩٩٨، ص ٢٢) في دراسته مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين لما يلي: «... والتعليم من أهم أدوات تنمية القدرات البشرية، إن لم يكن أهمها جميعا. فالنظام التعليمي موكول به ليس فقط مجابهة ضرورات الحاضر، وإنما أيضا الاستعداد لتحديات المستقبل. فالتعليم هو الطريق لأي نهضة حقيقية، وتقدمه أو تخلفه سيحدد بلا شك تقدم أو تخلف الأمم».

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ما سنطرحه من تحليل ونحن نحاول معالجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ينطلق مما عرضناه من تحليل في السؤالين السابقين، حيث ركزنا على التشابه البنيوي بين نظم التعليم الخليجية من جانب وعلى ضرورة تطوير وإصلاح هذه النظم. ولئن كان البحث في مقومات التطوير ضروريا فإن التوقف عند مكامن الخلل والضعف تبدو لازمة بفعل ضرورة الإصلاح والحاجة إليه. وفي هذا الصدد تشير وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ١٢) لما يلي:

«.. أما السبيل الثاني للإصلاح فهو التركيز على ما نراه عيوبا أو أدواء في التعليم بنظمه الحالية نود أن تواجهها الخطة المستقبلية وأن تبنى أهدافها ومشروعاتها للتخلص منها. وعلى الرغم من أن هذا لا يقل صعوبة عن تحديد الأهداف المنشودة إلا أننا قد نستطيع أن نتفق بشكل عام على أن الأدواء التي نلاحظها جميعا وتعانيها نظمنا التعليمية بشكل عام يمكن أن تتلخص قضاياها العامة في الجوانب التالية:

- كون التعليم بمناهجه وكتبه الدراسية وإعداد معلميه ما زال منفصلا، أو غير ملاحق للتطور العلمي والمعرفي في المجالات المختلفة وأن علينا جهدا كبيرا في أن يصبح تعليمنا وأولادنا ومدرسونا معاصرين وعلى وعي بما يجري في عالم العلم والمعرفة.

- كون طرق التدريس مازالت معتمدة إلى حد كبير على التلقين والحفظ وليس على تنمية التفكير وتدريب الطلبة على الإبداع والمشاركة في التطور العلمي.

- كون التعليم بنظمه مازال منفصلا إلى حد بعيد عن احتياجات المجتمع وعن خططه التنموية وعن فهم البيئة التي نعيش فيها والمحافظة عليها».

ولقد أوصى (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨، ص٧٤) في تقريره عن مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية بما يلي: «... إلا أنه يتم النظر إليها (أي الخدمات التعليمية) بدرجة متزايدة على أنها واحدة من أنشطة عديدة تلقى دعم الدولة. ولذا يجب بذل الجهود من أجل تخفيف حدة الطابع البيروقراطي فيها وإمدادها بمزيد من الكفاءة: كفاءة الأداء والكفاءة في تخصيص الموارد». ويوصي التقرير أيضاً بإعادة صياغة النظام التعليمي في دول المنطقة حتى يتمكن المواطنون من تحصيل مهارات ذات معايير مرتفعة. فقد نجحت دول الخليج في نشر التعليم وتعميمه ليشمل كافة المراحل ولكل الجنسين، إلا أن المرحلة القادمة تتطلب التركيز على التطور النوعي.

ويشير (الكثيري، ١٩٩٨، ص ١٤) إلى بعض الاختلالات التي تواجه نظم التعليم في دول الخليج وذلك في ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء والتي عقدت في المنامة، على النحو التالي:

المناهج لا زالت استجابتها لحاجات الفرد والمجتمع محدودة جداً. كما أن مخرجات التعليم لا تستجيب لاحتياجات التنمية وسوق العمل. محتوى المناهج ضخم وهي تركز على طرائق التدريس التقليدية، والمدرسة لا تزال تركز على إعطاء المعلومات واهتمامها بمهارات الحوار والمناقشة قليل. ولا تعطي الكتب الاهتمام الكافي في تنمية القدرة القرائية وتجديد المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم الكونية وغيرها من فروع المعرفة. مدارسنا لا تمكن المناهج من تنمية الإبداع والابتكار ولا كيفية التوصل إلى الاستنتاجات وإصدار الأحكام. ولا تطوع مدارسنا التقنية لخدمة المجتمع ولا تدرب الطلبة على الاستفادة من المعلوماتية.

وقد انتهت دراسة بعنوان نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دول الخليج العربية قدمت إلى ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل التي عقدت في دولة قطر في العام ٢٠٠٢، انتهت لما يلي:

.. وعلى الرغم من هذه الجهود فقد ظلت مطالب التوسع الكمي تطغى على مطالب التجويد النوعي وانصرف معظم الإنفاق على التعليم إلى استيعاب الكم على حساب النوع، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى مخرجات التعليم وعدم ملاءمتها لحاجات التنمية، كما أدى أيضا إلى انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم عن طريق الرسوب والتسرب، وإلى الارتفاع حتى في تكاليف التوسع الكمي نفسه نتيجة للهدر الذي يولد هبوط المستوى النوعي. (ندوة التربويين والاقتصاديين – قطر، ٢٠٠٢، ص ٧ – ٨).

وفي دراسة حول تمويل التعليم بالدول الخليجية، يشير (الحمر، ٢٠٠٢، ص ١٠ – ١١) إلى أن إشكالية النظم التعليمية تنحصر في أربعة

عوامل وهي :

ـ القرار السياسي أو غياب الإرادة السياسية التي تعتمد التعليم أو بالأحرى التعلم ، بل الأفضل العملية التربوية بما في ذلك التدريب عملية مجتمعية متكاملة تشريعا وتنفيذا ومتابعة وتقويماً.

ـ ضعف القيادة الإدارية التربوية ذات الكفاءة المتطورة لوضع الخطط وإيضاح الرؤيا واعتماد الممارسات الديمقراطية السليمة وتطبيق عمل الفريق أو الفرق المتعددة الملتزمة بأهداف موحدة ومواكبة المستجدات في مفهوم التنمية البشرية أولاً.

ـ تغييب دور المعلمة /المعلم في المشاركة أولا في التخطيط التربوي وبحوثه وحرية إدخال المستجدات في العملية التربوية مع مراعاة رفع مستواه الاجتماعي فالاقتصادي بالإضافة إلى مساهمته في الإدارة المدرسية الذاتية والتي تمكنه من تطبيق أساليب التقويم بعدالة.

ـ حرية الإبداع عامة وفي مجال التنمية التربوية خاصة ، لأن حرية الإبداع كما زكاها المرحوم محمد الغزالي هي أعلى مراتب حقوق الإنسان. وليس المقصود هنا القفز إلى مرحلة الابتكار ، بل توفير مساحة من الحرية لحسن التصرف فالتمييز بحكمة وحصافة.

وتتفق (الياسين ، ٢٠٠٧) و(الياسين ، ٢٠٠٨) مع ما طرحه (الحمر ، ٢٠٠٢) حول غياب دور المعلمة الفاعل في تطوير الأداء التربوي وذلك لما تواجهه المعلمة من تحديات مهنية تحتاج إلى معالجات حتى يتسنى لها إضفاء فكر تربوي نابع من خبراتها الميدانية.

كما أن العلاقة بين الموجهة الفنية والمعلمة تحتاج إلى تطوير حيث إن ما تمارسه الموجهات الفنيات من دور يعتبر ناقدا أكثر منه تطويريا وبالتالي يحد ذلك من حريتها وإبداعها التدريسي. كما أن تدني المكانة الاجتماعية للمعلمة بصورة خاصة والتعليم كمهنة بصورة عامة يضعف ممارسات المعلمة المهنية بل ويهمش دورها التطويري.

في ورقة بعنوان «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم» مقدمة لندوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون يحدد (العبد الله ، ٢٠٠٦ ، ص ٤ — ٦) أهم المعوقات والمشكلات الداخلية التي تواجه التربية بدول مجلس التعاون على النحو التالي :

ـ عدم النظر إلى التربية كميدان من ميادين الإصلاح التربوي وفق إستراتيجية محكمة ، وانشغال القياديين في وزارات التربية والتعليم بعمليات التسيير الروتينية وبالقضايا التنفيذية اليومية والتعامل مع مشكلات النظام التربوي بطريقة ردود الفعل والحفاظ على إرث النظام التقليدي وعدم إعطاء أهمية للمستقبل.

ـ المبالغة في المركزية الشديدة والبيروقراطية المفرطة وضعف التواصل والتنسيق الإداري ، كل ذلك أدى إلى تعطيل كثير من الأعمال وأضاع جهود الوحدات الإدارية والمؤسسات التعليمية.

ـ لم تستجب أغلب المناهج لحاجات المجتمع الخليجي الآنية والمستقبلية ، وذلك بسبب استمرار

التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج وعدم مراعاة التطورات التي تمت في مفهوم المهارة في عملية تطوير المناهج، فلم تتغير مضامين المناهج وإنما أضيف للبناء السابق قضايا جديدة مما أدى إلى ضخامة محتوى مضامين المناهج وتكدسها بالمعلومات الكثيفة المتداخلة.

وتشير (الياسين، ٢٠٠٨) في دراستها «مصادر التحديات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت» إلي أن ضخامة المنهج يعتبر عنصرا هاما من ضمن عناصر محور «التحديات المهنية» والذي يعيق من جانبه قدرة المعلم على تطوير أدائه الصفي من جهة، وإشراك الطلبة الفعال في التفاعل الصفي.

وأخيرا، في العام ٢٠٠٧ تشير وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي إلى التحديات التي تواجه أنظمة التعليم والتي من أبرزها ما وصف بالتحدي الداخلي والمتمثل بما يلي:

ـ انخفاض مستوى الكفاءة والفعالية للنظم التعليمية والازدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق عليها.

ـ عجز القدرة الاستيعابية للأنظمة التعليمية عن توفير الفرص والبرامج التعليمية بالقدر والمستوى المناسبين لكافة أبناء الخليج.

ـ الحاجة إلى الارتقاء بجودة التعليم والعملية التعليمية القادرة على بناء أجيال تمتلك الكفايات والمهارات الحياتية اللازمة بما يمكنها من المنافسة العالمية بكل ثقة واقتدار.

ـ تدني المستوى المهني للقيادات التربوية وشاغلي الوظائف التعليمية.

ـ محدودية الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات.

ـ الحاجة إلى المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل.

ـ ضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية.

(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

تحديد الإشكالات

«استنتاجات عامة»

إن ما استعرضناه من نتائج دراسات سابقة حول الإشكالات أو المعوقات التي تواجهها نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي إضافة إلى ما توفر لدينا من معلومات وبيانات ذات صلة مباشرة بمدخلات وبنواتج هذه النظم نستطيع أن نحدد مجموعة من الإشكالات الموضوعية التي تقف حائلا دون تحقيق الأهداف المتوخاة.

١ – كون التعليم العام النظامي في دول المجلس منغلقاً:

التعليم النظامي وسيلة الدولة للانفتاح ولتحسين المهارات والقدرات الفردية ولإحداث التغيرات المجتمعية الإيجابية بأشكالها وأنماطها، هذا الأمر لا خلاف عليه

بل هو محل اتفاق يسود حاليا جميع المجتمعات البشرية مهما اختلفت تنوعاتها. فهل استطاعت نظم التعليم في المجتمعات الخليجية أن تكون وسيلة وأداة لمثل هذه التحولات؟ نلاحظ أن الدراسات النقدية التي أشرنا إليها تضع نظم التعليم في دول الخليج في كفة البعد عن الانفتاح مما يسهل وصفها بالتقليدية أو أنه تعليم مازال منفصلا أو غير ملاحق للتطور العلمي والمعرفي، أو أن مدارسنا لا تمكن المناهج من تنمية الإبداع ولا كيفية الاستنتاجات وإصدار الأحكام أو أن مدارسنا لا توفر مساحة من الحرية لحسن التصرف والتمييز. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨؛ الكثيري، ١٩٩٨؛ الحمر، ٢٠٠٢).

إن تعليما نظاميا هكذا يمكن وصفه على الرغم من تكلفته الباهظة (٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥) بمعنى أنه يمكن وصفه أيضا أنه تعليم منغلق وليس منفتحا وقد تكون هناك مؤشرات عدة على الانغلاق يمكن تحديدها كما يلي:

ـ اعتبار المدرسة وحدة إدارية تابعة لوحدات أكبر وتجريدها من حقها في أن تكون وحدة مستقلة تتمتع بمساحة من الحرية الإدارية والمالية. إن هذا من شأنه تقليص الدور الإبداعي للمعلمين وللإدارة المدرسية.

ـ تعدد المستويات الرقابية على أعمال المعلمين داخل المدرسة الواحدة وتركيز دورهم في تنفيذ التعليمات والأوامر ومساءلتهم عند التقصير في تتبع ما يرسم لهم حرفيا. إن هذا من شأنه خلق نمط من المعلمين التقليديين الذين يرون أدوارهم في إطاعة التعليمات والأوامر وتلقين المعلومات واسترجاعها من التلاميذ عن طريق الامتحانات.

ـ عزل المدرسة عن محيطها العام وتسويرها خوفا عليها من التأثيرات السلبية مما جعل المدارس بعيدة في تلمس احتياجات المتعلمين غير قادرة على اللحاق بالمتغيرات الحادثة في البيئة من حولها.

ـ التزام مناهج التعليم الحكومية في عمومها بالكتاب المدرسي التقليدي واعتباره أساس عملية التعليم والتعلم إن هذا من شأنه تقليل الاعتماد على مصادر المعرفة الأخرى كالوسائل التكنولوجية الحديثة وتقليل الاعتماد على التعلم التجريبي في المختبرات والأعمال الميدانية خارج المدرسة.

ـ اعتماد مبدأ اجتياز الامتحانات بنجاح أساسا لتقييم كفاءة التلاميذ دون الأخذ في الاعتبار أهمية تعدد أدوات التقييم وتنوعها، وقد يعود السبب في ذلك إلى خوف المدارس من تجريب الجديد أو فقدان المعيار السهل لترفيع التلاميذ أو تخرجهم بنجاح.

٢- الاعتماد المتزايد على المعلمين الوافدين:

قد يكون هذا أحد المعوقات التي تجعل التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لا يصب في الهوية الوطنية لهذه الدول تحديدا، بمعنى أن التلاميذ الخليجيين في التعليم العام يتعاملون مع خليط من المعلمين الوافدين تشكل بينهم النسبة الأقل المعلمون

الوطنيون، على سبيل المثال: يوجد في مدارس دول الخليج معلمون من مصر وسوريا والعراق وفلسطين والأردن وتونس والمغرب والسودان وموريتانيا وغيرها ويشكل المعلمون الوافدون في معظم دول الخليج النسبة الأكبر من مجموع المعلمين (الكويت ٤٠٪ مواطنون ٦٠٪عير مواطنين، الإمارات ١٠٪ مواطنون ٩٠٪ غير مواطنين، قطر ٣٠٪ مواطنون ٧٠٪ غير مواطنين) وتشذ عن ذلك عمان حيث يشكل المعلمون المواطنون النسبة الأكبر بحدود ٧٠٪.

لقد اضطرت نظم التعليم في دول الخليج إلى الاعتماد المتزايد على المعلمين الوافدين وذلك لأسباب عديدة منها زيادة الطلب على التعليم نتيجة للزيادة الطبيعية في السكان ونتيجة للسياسات السكانية الخاطئة كتسهيل الهجرة والتجنيس العشوائي، ومنها أيضا بطء الإقبال على مهنة التعليم من قبل المواطنين الخليجيين لتدني المرتبات وتدني النظرة الاجتماعية للمهنة. ويشكل الاعتماد على المعلمين الوافدين خطورة على تنفيذ المشاريع التعليمية وتحقيق المدارس لأهدافها، وقد يعود السبب في ذلك لما يلي:

ـ قصور برامج إعداد المعلمين عند معظم الدول العربية وذلك لقصور الإمكانيات وقدم برامج الإعداد.

ـ اختلاف اللهجات بين المعلمين والتلاميذ مما يصعب لغة التواصل بينهم ويقلل من التأثير الإيجابي على اعتبار أن المعلم قدوة لتلاميذه.

ـ غياب الحس الوطني الخليجي لدى معظم المعلمين الوافدين وأثر ذلك على بعض القيم الاجتماعية الهامة كقيمة المواطنة.

ـ نشر بعض القيم المغلوطة التي يمكن أن يأتي بها بعض المعلمين الوافدين.

ـ عدم قدرة معظم المعلمين الوافدين على التنمية الذاتية لقدراتهم التدريسية عن طريق التدريب والاطلاع وذلك لانشغال معظمهم بالعمل خارج الدوام المدرسي أو بالدروس الخصوصية.

٣– الإنفاق غير المتوازن على التعليم:

بينا في مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة أن دول مجلس التعاون الخليجي تعتبر من الدول ذات الإنفاق العالي على نظمها التعليمية (حوالي ٣٥مليار دولار في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦) وقد أشرنا إلى أن هناك توقعات أن تتسارع عجلة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى أكثر من ٥٠ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠١٥ ويبدو أنه في ظل سياسة الإنفاق الحالية التي مهدت إليها قوانين مجانية التعليم المطلقة في دول الخليج لن تكون في مصلحة التعليم هذا إذا تأثرت أسعار النفط بأي تقلبات دراماتيكية قد يفرضها واقع السوق العالمي. وتتضح مشكلة الإنفاق الحالية ليس في توفير الموارد المالية ولكن في عدم التوازن بين ما ينفق على المرتبات وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس، فإذا كانت حصة الإنفاق الأولى كبيرة وباهظة فإن حصة الإنفاق الثانية قليلة وشحيحة وهنا تبدو المعضلة. وتشير معظم موازنات الإنفاق التعليمي

في الدول الست إلى أن ما ينفق على المرتبات يزيد عن ٩٠٪ من الإنفاق الكلي وهذا يعني أن ما يتم رصده من أموال هو ميزانيات مرتبات وليس ميزانيات تطوير تعليمي يأخذ في الاعتبار تدريب المعلمين، توفير التكنولوجيا، دعم مصادر التعلم، توفير المختبرات وتوفير مستلزمات التربية البدنية والفنية والموسيقية وغيرها. وتلخيصا يمكن أن ننظر إلى سياسات الإنفاق على التعليم في دول المجلس من المنظور التالي:

ـ إنه إنفاق لا يتوجه إلى تحقيق تعليم متميز بالقدر الذي هو يعتبر إنفاقا على مرتبات قوة العمل من معلمين وموظفين.

ـ إن تكلفة التعليم والتي وحدتها تكلفة الطالب الواحد وعلى الرغم من ارتفاعها في جميع دول المجلس فهي لا تعكس الحقيقة أي نصيب الطالب الواحد من البرامج والمشاريع التعليمية والتربوية.

ـ إن سياسة الإنفاق الحالية تحد كثيرا من تنفيذ مشاريع التطوير حيث يصطدم ذلك بشح الميزانيات أو يؤجل إلى ميزانيات قادمة مما يعني تعطيلا لمشاريع التطوير.

ـ لا بد من الفصل بين ميزانية الإنفاق على قوة العمل وميزانية التطوير والاحتياجات التعليمية، حتى نتبين مقدار ما ننفقه فعليا على العمل المدرسي فيساعدنا ذلك حتما نحو الدفع في اتجاه التطوير الفعلي.

٤ – بيروقراطية الأجهزة الإدارية:

تتبنى دول مجلس التعاون الخليجي في إدارة نظم التعليم نمطا إداريا متقاربا إلى حد كبير يعتمد على المركزية المحسنة، ويقصد بذلك أنه بجانب سيطرة الجهاز المركزي لوزارات التربية والتعليم على القرار التعليمي تم استحداث أجهزة معاونة (مناطق تعليمية) تنفيذية الطابع تقوم في الأساس على الإشراف المباشر لتنفيذ سياسات التعليم وفق التقسيم الجغرافي لانتشار المدارس.

وتعتبر المدارس وفق هذا التنظيم الوحدات الأضعف من حيث تبعيتها لأجهزة أكبر، ومن حيث عدم مساهمتها في صنع القرارات التعليمية حتى اليسير منها والذي يخص تنظيم العمل اليومي. وعلى الرغم من أن ظاهر هذا النمط الإداري يعطي انطباعا بالتحديث أو التجديد إلا أن المضمون ظل يواجه إشكالات إدارية يمكن أن نجملها بما يلي:

ـ عدم مهنية غالبية القيادات نتيجة قصور معايير الاختيار والتدريب أثناء العمل.

ـ قدم التنظيمات الإدارية وتعدد الوحدات الإدارية رأسيا وأفقيا.

ـ بطء قنوات الاتصال واستخدام أساليب إدارية تقليدية.

ـ تكدس الموظفين في الإدارات المدرسية وفي المناطق التعليمية وزيادتهم عن الحاجة مما أوجد بطالة مقنعة.

ـ تفويت الفرصة أمام المدارس للنمو كوحدات إدارية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية.

٥- تقليدية المناهج وفقر البيئة التعليمية التعلمية:

قد يكون تمسك نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي بالخاصية التقليدية للمناهج أحد معوقات التطوير الحاسمة والتي تتطلب الوقوف عندها بحثا عن الأسباب والتداعيات. «لم تستجب أغلب المناهج لحاجات المجتمع الخليجي الآنية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج». (العبد الله، ٢٠٠٦، ص ٦). أما فيما يتعلق بالأسباب فقد وسمت عملية بناء المناهج الخليجية بالمنظور العربي لمفهوم المنهج المدرسي القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها عن طريق الامتحانات مما أدى إلى تركيز مفهوم المنهج بالكتاب المدرسي الذي صار هو البدء والمنتهى في مسألة التعليم برمتها حيث لا يمكن تصور تعليم بلا كتب مدرسية، وإن شذت بعض المحاولات للتمرد على هذه القاعدة من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم، إلا أنه في الغالب يبقى الكتاب المدرسي سيد الموقف دائما. وقد يكون من الأسباب أيضا استسهال هذا النمط من التعليم فإدارات المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية اعتادت أن يكون مجمل دورها بناء المناهج وفق آلية التأليف من خلال اللجان ثم طباعة الكتب من خلال شركات الطباعة المحلية، أو في بعض الأحيان اللجوء إلى دور النشر العربية أو الأجنبية. كذلك قد يكون الاعتماد على المنهج التقليدي مناسبا أكثر لأدوات التقييم التقليدية مثل الامتحانات التي تقيس التحصيل المعلوماتي، وهذا بمجمله دور يفضله المعلمون والموجهون وقياديو التعليم فهو يسهل عليهم عملية ترفيع التلاميذ من مستوى إلى آخر. إن هذا التوجه المتشدد في الاعتماد على المنهج القائم على الكتاب المدرسي كان سببا في ضخامة المعلومات وكبر حجم الحقيبة المدرسية دون اعتبار للتوجهات الحديثة الداعية إلى اعتماد المنهج القائم على إكساب المهارات وجعل المدرسة مصدرا للتعلم عن طريق إثراء بيئتها الداخلية. إن تمسك نظم التعليم الخليجية بالمنهج التقليدي لا شك يطرح تساؤلا هاما حول التكلفة الباهظة للتعليم والتي أشرنا إليها سابقاً.

توصيات الدراسة
«بدائل الإصلاح»

حاولت الدراسة أن تركز على إشكالات تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي وذلك انطلاقا من قناعة الباحثين بأن تحديد الإشكالات مدخل مهم لاقتراح سبل التطوير وطرح البدائل. وعليه توصي الدراسة بما يلي:

١- أن تولي دول مجلس التعاون الخليجي تطوير رآها لوظيفة التعليم في مجتمعاتها الناهضة، فعليها أن تحدد أي نوع من التعليم تريد وفي أي اتجاه؟ إن ذلك سوف يساهم في توجيه موارد التعليم النظامي الوجهة الصحيحة فيحقق التعليم مراده ولا يكون عبئا على التنمية بشتى مجالاتها. مثلا، يمكن أن تحدد الرؤية

بالتحول نحو مجتمع الاكتفاء الصناعي، أو نحو مجتمع المركز المالي، وهنا يجب أن توجه نظم التعليم لتحقيق هذه الرؤية، فينعكس ذلك في المناهج والبرامج والمناشط التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والجامعي.

٢- يجب العمل على دعم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس وهذا يتطلب تنازل المستوى المركزي (وزارات التربية والتعليم) عن بعض صلاحياتها إلى المناطق المحلية والمدارس من مثل: اختيار المناهج والكتب والمواد الدراسية وتعيين المعلمين وتدريبهم وترقياتهم والإشراف على التمويل والإنفاق التعليمي وتنظيم اليوم المدرسي وتوجيه المعلمين وتقويم أدائهم وغير ذلك.

٣- لا بد من البحث عن صيغة مناسبة لجعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال تعمل بحرية وانفتاح في تنفيذ مشاريعها وأنشطتها التعليمية دون الحاجة إلى رقابة الأجهزة المركزية بصورتها الحالية. إن المدارس الحرة والمنفتحة دعامة أساسية لإعمال العقل وتنمية الإبداع والابتكار. ويمكن الأخذ بتجربة مدارس الإدارة الذاتية مثلا، حيث توكل مهام كثيرة للإدارة المدرسية منها اختيار المناهج وتعيين المعلمين وإعداد أدوات التقويم وغيرها.

٤- لابد من عمل جاد في اتجاه الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي، فأي تعليم لا يقوم به مواطنوه يعتبر تعليما ناقص الهوية إن جاز التعبير. ولذلك على دول مجلس التعاون الخليجي أن تسن تشريعات جديدة تشجع انخراط مواطنيها في سلك التعليم من مثل: قوانين التمهين وقوانين حماية حقوق المعلمين وقوانين زيادة المرتبات والحوافز والعمل على توحيدها بين دول المجلس. إضافة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية الخليجية. إن هذا يتطلب اعتماد خطة وطنية خليجية لتشجيع الشباب على الإقبال على كليات المعلمين، ويمكن أن تعمل هذه الخطة في اتجاهين:

الأول: استخدام وسائل الإعلام لتبيان أهمية الانخراط في مهنة التعليم من قبل الشباب الخليجي، كذلك لتحسين صورة المعلم في المجتمعات الخليجية.

الثاني: تشكيل لجنة مركزية تمثل فيها جميع دول الخليج العربية لتعزيز امتيازات مهنة التعليم وتنويعها، والعمل على تيسير انتقال المعلمين للعمل بين دول الخليج.

٥- لا بد من مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس من حيث توازنها بين ما ينفق على المرتبات والأجور وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس من مناهج وأنشطة تعليمية وأجهزة ومعدات وتدريب وغيرها. إن سياسة الإنفاق الحالية لا تأخذ في الاعتبار أهمية هذا التوازن حيث تستحوذ المرتبات فقط على أكثر من ٩٠٪ من الميزانيات كما بينا. جانب آخر يتطلب مراجعة سياسات الإنفاق

الحالية مرتبط بإطلاق مجانية التعليم دون تقييدها خاصة مع زيادة الطلب على التعليم الحكومي والتضخم الحاصل في الميزانيات المخصصة للتعليم عاما تلو الآخر، وهذا يستدعي سن تشريعات تجيز للدولة تحصيل بعض الرسوم من أولياء الأمور وفتح الباب لمساهمة القطاع الخاص في دعم وتمويل المدارس مقابل بعض الخدمات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

باوديـــل، ت. «تجربة تقييم التعليم في بوتان: بعض النظريات على التجربة». ترجمة: بهجت عبدالفتاح عبده. *مجلة مستقبليات*، المجلد ٣٥، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٥٣ — ٧٠.

البنك الدولي. *التنمية البشرية*. عام ٢٠٠٤ — ٢٠٠٥م.

الحمر، عبدالملك. «حول إشكالية تمويل التعليم بالدول الخليجية». ورقة مقدمة إلى *ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل*. المنعقدة بالدوحة، بدولة قطر ٦ — ٧ مايو، (٢٠٠٢م).

دستور دولة قطر. ٢٠٠٠م.

دستور سلطنة عمان. ١٩٩٦م.

رضا، محمد. *التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي*. دولة الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م.

الرميحي، محمد. *البترول والتغير الاجتماعي*. الكويت: مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع، ١٩٧٥م.

العبد الله، إبراهيم. «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي». ورقة مقدمة *لندوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون*. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، (٢٠٠٦م).

عكاري، عبدالجليل. «الإصلاح التعليمي التونسي: من الكم إلى الكيف والحاجة إلى المراقبة والتقدير». *مجلة مستقبليات*. المجلد ٣٥، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٧١ — ٨٩.

الفارس، عبد الرزاق. *مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج: مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

القرني، علي. «إطلالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الدعم النهوض بالتعليم وتطويره». ورقة مقدمة إلى *المائدة المستديرة المنعقدة في الأمانة العامة الدول العربية*. القاهرة، (٢٠٠٧م).

الكثيري، راشد. *الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

مجلس الأمة. *وثيقة دستور دولة الكويت*. دولة الكويت: مطبوعات مجلس الأمة، ١٩٦٢م.

مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *تطور التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة المعارف، ١٩٩٦م.

مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، مدار. ٢٠٠٦م.

المسيليم، محمد. «الإدارة المدرسية في الكويت الواقع والمشكلات». *مجلة التربية*. وزارة التربية، الكويت، (١٩٩٤م)، ص ٩٢-٩٧.

ـــــــــــــــ، *اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري*. دولة الكويت، د.ن، ٢٠٠٢م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. *إطلالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج لدعم النهوض بالتعليم وتطويره*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧م.

ـــــــــــــــ، *تطور التعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.

ـــــــــــــــ، *مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٦م.

ـــــــــــــــ، *ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء*. المنامة – مملكة البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨م.

ـــــــــــــــ، *وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.

ـــــــــــــــ، *وثيقة التطوير الشامل للتعليم*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م.

ـــــــــــــــ، *وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.

وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. «نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دولة الخليج العربية». دراسة مقدمة إلى *ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل*. ٦ – ٧ مايو، دولة قطر، (٢٠٠٢م).

وزارة التربية. *التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت*. ١٩٨٧م.

الياسين، وفاء. «إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للدور المهني للتوجيه الفني في مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت». *المجلة التربوية*. العدد ٨٤، المجلد (٢١)، (٢٠٠٧م)، ص ١١ – ٤٤. (باللغة الإنجليزية).

ـــــــــــــــ، «مصادر التحديات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت». *مجلة دراسات الخليج والجزيرة*

العربية. السنة ٣٤، العدد ١٢٨، (٢٠٠٨م)، ص ١١ – ٤٥. (باللغة الإنجليزية).

__________، *تطوير مهارتي الاستماع والمحادثة تفاعليا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية : الإمكانيات والمعوقات*. رسالة دكتوراه غير منشورة – باللغة الإنجليزية، ٢٠٠٢م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Embassy of the State of Kuwait's Cultural Division. President George W. Buch Program: No child left behind. 1991.

Hedley, B. Creating the future school. Routledge Falmer London and New York .2001

Hill. P. & Harvey, J. (eds). Making school reform work: new partnership. Washington DC: Brookings Institution Press, 2004.

Troen, V. & Boles, K. Who's teaching your children. Yale University Press, 2003.

Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems A Critical Perspective

*** Mohammad Al – Musaileem; ** Wafaa Al – Yaseen**
**Associate Professor, Dept. of Adm. & Educational Planning,*
College of Education, Kuwait University
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code:71953
E – mail: Almusaileem_50@hotmail.com
***Associate Professor, Dept. of Curriculum & Instruction,*
College of Education, Kuwait University
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code:71953
E – mail: drwafaasalem@yahoo.co.uk
(Received 29/12/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key Words: Education Systems, Development Problems, Educational Reform, Development Alternatives.
Abstract: There is an increasing interest of the GCC countries in their education systems, as they become aware of the importance of human resource development through building schools and the completion of the requirements of its infrastructure. However, these systems are faced with some subjective problems and challenges which this study attempts to identify.

This study is based on a descriptive analytical methodology which means describing the phenomenon and trying to analyze it by relying on the provided studies, reports, information and statistical data related to the subject of the study. In so doing, the researchers will answer the following questions of the study:

1) What is the objective degree of similarity between the education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council?
2) What is the need to develop the education systems in the GCC?
3) What are the substantive dilemmas that stand in the face of the development of education systems in the GCC?

Based on the analysis of these constraints the study found important recommendations aimed at reforming the existing education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council. Of these recommendations:

1) Developing of future vision for the function of education in the GCC countries.
2) Supporting the trend towards decentralization in the management and organization of public education in the GCC countries.
3) Making the school an administrative unit which has a sufficient degree of independence and freedom.
4) Relaying totally on national teachers to ensure greater efficiency of the output of public education.
5) Reviewing the policies of current spending on public education in the GCC countries.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٣٤٩- ١٣٩٩، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين

خالد بن إبراهيم المطرودي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١ الرمز ١١٤٩١

E-mail:Kalmatroudi1@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٠/١/١٤٣٢هـ؛ وقبل للنشر في ١/٤/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، طرق تدريس القرآن الكريم، المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والمعوقات التي قد تحد من استخدام هذه الطريقة. ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (المهارات، المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، المعوقات المرتبطة بالمعلم، المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، المعوقات المرتبطة بالتلاميذ) طبقت على عينة من مشرفي التربية الإسلامية وعددهم (٣٥) مشرفاً، ومديري المدارس وعددهم (١٧١) مديراً، والمعلمين وعددهم (٣٤٥)، وكان من أهم نتائجها: أن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة)، وأن درجة المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، أما المعوقات المرتبطة (بمعلم التربية الإسلامية، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ) فكانت درجتها (كبيرة)، ومن النتائج أيضاً أن هناك فروقاً بين آراء العينة حول (المهارات المتوافرة لدى المعلمين، والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالمعلم)، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف المؤهل في محور (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي)، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة في محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، وكذلك يوجد هناك فروق بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف العمر في محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، وأيضاً هناك اختلاف بين متوسطات أفراد العينة في محور المهارات تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمه، وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

وكان من أهم توصيات الدراسة: ضرورة التخفيف من العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم، تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي، عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

الفصل الأول

خطة الدراسة

عنوان الدراسة:

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين.

أولاً: مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

تعد المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية هي اللبنة الأساسية لنظام التعليم كله، فمخرجاتها تعد أساساً تقوم عليه المراحل التالية؛ فإتقان التلميذ للمفاهيم والمعارف والمهارات في هذه المرحلة ستكون أساساً يعتمد عليه في المراحل اللاحقة وتحد كثيراً من المشكلات التعليمية التي قد يعاني منها فيما بعد، فجودة التعليم «تتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية وأن الآثار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية لا يمكن معالجتها في أي مرحلة تالية» (عبيد، ١٩٧٩م، ١٦١).

ويعتبر المعلم أحد أركان العملية التعليمية، وليحقق المنهج المدرسي أهدافه المرسومة فلا بد من وجود معلم كفء قادر على تصميم المواقف التعليمية، ودون ذلك فلن يكتب للمنهج النجاح في تحقيق تلك الأهداف، ولذا نجد أن العديد من الدراسات التربوية أوصت بتأهيل المعلمين وعقد الدورات التدريبية لهم، وأوصت بضرورة تشجيعهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ).

فطرق التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم من أهم الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها عند إعداده وتدريبه لتحقيق أهداف المنهج وبالتالي تحقيق أهداف التربية عموماً.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم.

ولهذا «يسعى العاملون في ميدان المناهج وطرق التدريس إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح» (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

وفي هذا الإطار وجد المربون بعد الكثير من الدراسات التربوية المستفيضة أن من أنسب الاستراتيجيات التدريسية التي تتماشى مع هذا التوجه إستراتيجية التعلم التعاوني. «فهو أحد الأساليب التي انتشرت أخيراً في مجال التدريس وحظيت بالكثير من الاهتمام والمتابعة وأظهرت الأبحاث والدراسات إيجابياتها العديدة» (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ٢).

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من الاتجاهات الحديثة في التدريس استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي أثبتت فعاليتها في التحصيل الكثير من الدراسات، كدراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (البو سعيدي، ٢٠٠٠ م)، ودراسة (العيوني، ٢٠٠٣ م)، ودراسة (القلقيلي، ١٩٩٩م)، ودراسة (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م)، ودراسة (فرج، ٢٠٠١م)، كما تبين من دراسة (إسماعيل، ١٩٩٨م) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير ايجابي في انتقال أثر التعلم مقارنة بالطريقة العادية، كما توصلت نتائج دراسة (الفالح، ٢٠٠٠م) إلى أن هناك تأثيراً لطريقة التعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية، كما تبين من دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

كما أن المتتبع للدراسات والبحوث التي طبقت على مراحل التعليم المختلفة وفي شتى التخصصات للتعرف على واقع استخدام طرق التدريس من قبل المعلمين كدراسة (العياصرة، ٢٠٠٢م) يلحظ الاعتماد الكبير على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة.

والمتتبع لواقع تدريس مقررات التربية الإسلامية يلحظ أن هناك إهمالاً في تطبيق هذه الطريقة بالرغم من أنها تتماشى مع طبيعة هذه المقررات فهي تحث على التعاون والمشاركة، وبذل الجهد وتحقيق التعارف والألفة بين المتعلمين.

ومما سبق يتضح ندرة استخدام الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها طريقة التعلم التعاوني مع أهميتها للعملية التعليمية، فما هي الأسباب التي جعلت هذه الطريقة نادرة الاستخدام؟، هل يعود السبب إلى عدم تمكن المعلم من مهارات طريقة التعلم التعاوني، أم أن السبب هو وجود صعوبات تحول دون استخدام المعلم لها؟، والتساؤلان السابقان شكلا موضوع الدراسة الحالية.

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على الطلبة المعلمين في كلية المعلمين بالرياض فقد لاحظ عدم استخدام طريقة التعلم التعاوني إما لعدم امتلاكهم لمهاراتها أو لمعوقات أخرى تحول دون ممارستهم لهذه الطريقة، فأراد التأكد من صدق هذه الفرضية.

ومن هذا المنطلق فإن من المهم التعرف على مدى تمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وكذلك التعرف على المعوقات التي قد تقف حائلاً دون استخدامه لتلك الطريقة، وهذا من خلال ما يبديه المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون بحكم دورهم في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

١ — ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٢ – ما المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٣ – ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٤ – ما المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٥ – ما المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

فرضيات الدراسة:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على محاور الدراسة.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من عدمه، والعمر.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١ – معرفة مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

٢ – معرفة المعوقات المرتبطة بـ(عناصر المنهج، المعلم، النظام المدرسي، التلاميذ) والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ – مكانة التربية الإسلامية وأثرها على قيم التلاميذ الأخلاقية والاجتماعية.

٢ – مكانة المرحلة الابتدائية فهي الأساس لما يليها من المراحل الدراسية.

٣ – تفيد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؛ فهي تساعدهم في التعرف على ما يفتقدونه من مهارات طريقة التعلم التعاوني ومحاولة تحسين أوضاعهم.

٤ – تفيد القائمين على عملية التعليم في المرحلة الابتدائية في محاولة إزالة العقبات التي تحول دون استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٥ – تضيف هذه الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة والتي من المؤمل أن تفيد في تطوير أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

خامساً: حدود الدراسة:

حُدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مديري ومعلمي مدارس المرحلة الابتدائية.

٢ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مشرفي التربية الإسلامية.

٣ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض.

٤ – تقتصر هذه الدراسة على (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

المهارات:

مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها معلم التربية الإسلامية في نشاطه التعليمي أثناء تدريسه باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

التعلم التعاوني:

أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.

المعوقات:

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات المرتبطة بعناصر المنهج، وبالمعلم، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ، والتي قد تحول دون استخدام المعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني في المواقف التعليمية المختلفة.

المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة التي تسبق المرحلة المتوسطة ويلتحق بها التلميذ بعد بلوغه السنة السادسة من العمر، ومدة الدراسة بها ست سنوات، وتمثل البداية الرسمية للسلم التعليمي في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مدير المدرسة:

هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ، ١٠).

المشرف التربوي:

هو أحد خبراء تخصص التربية الإسلامية، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ، ٩٩).

معلم التربية الإسلامية:

هو من يقوم بتدريس كل أو بعض مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية وهي: القرآن الكريم، والحديث، والتوحيد، والفقه، والتجويد ويكون في الغالب حاصلاً على شهادة جامعية في التخصص ومؤهلاً تربوياً.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في المواد بشكل عام:

دراسة عبد العزيز (١٩٩٧م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختباراً تحصيلياً، طبق على عينة الدراسة(٨٠) تلميذة من محافظة القاهرة، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستغرق تطبيق التجربة(٨) حصص للمجموعة التجريبية مقابل(٦) حصص للمجموعة الضابطة. وكان من أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى تحصيل التلميذات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني.

دراسة البو سعيدي (٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغت (١٢٠) طالباً، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة منهما (٦٠) طالباً، دُرِست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، أما الضابطة فدرست بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحث اختبار(T test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة ترتيب الأحداث التاريخية زمنياً ومكانياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

دراسة المالكي (٢٠٠٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة، وفي مدرستين هما: مدرسة خالد ابن فهد(حكومية) ومدرسة الأندلس (أهلية) تم تحديد (٣) فصول أحدها في المدرسة الحكومية واثنان في

الأهلية وعدد الطلاب فيها (٧٥) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وأيضاً تم اختيار (٣) فصول بعدد (٧٥) طالباً، فصل من المدرسة الحكومية وفصلان من المدرسة الأهلية درست بالطريقة التعاونية، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التجريبية التي دُرست باستخدام التعلم التعاوني والضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية والأهلية لصالح طلاب المدارس الحكومية.

دراسة العيوني (٢٠٠٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والاتجاه نحوها.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ مدرسة المروة الابتدائية وعددها (١٠٩) تلميذ، وطبقت الدراسة على مدى(١٢) أسبوعاً بواقع(٣) حصص أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار(T test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاتجاه المكتسب نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العتري (١٤٢٧هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وتعرف أي الأسلوبين أكثر تأثيراً في هذا الجانب.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً لقياس التفكير العلمي، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمجمع الأمير سلطان التعليمي وعددها (١٠٠) طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى (٣٤) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية (٣٤) طالباً، والمجموعة الضابطة (٣٢) طالباً، وطبقت الدراسة على مدى شهر واحد بواقع حصتين أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين نتائج المجموعات، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وفي المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسلوب المناقشة والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

دراسة الزبالي (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة وعددهم (٢٩٠)، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – إن الإمكانيات التي تتيح تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية متوفرة بدرجة متوسطة.

٢ – إن المعوقات التي تحول دون تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية كانت بدرجة متوسطة.

٣ – إن من أهم مقترحات عينة الدراسة: إيجاد بيئة صالحة للتعلم التعاوني، وصياغة المقررات والمناهج لتتناسب مع أسلوب التعلم التعاوني، وضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد برامج التعلم التعاوني.

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مواد التربية الإسلامية بشكل عام:

دراسة القلقيلي (١٩٩٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، وأثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر لبعض المعلومات في مادة التربية الإسلامية (وحدة السيرة النبوية)، وذلك بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث المنهج التحليلي لتحقيق الهدف الأول وتوصل إلى إعداد قائمة بمبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف الثاني فقد قام باختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية شملت (١٧٤) طالباً وطالبة جميع طلاب وطالبات الصف العاشر بالمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد في العام الدراسي ٩٨/٩٩، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تضمن (٥٠) فقرة، وأعد

وحدة تعليمية حسب طريقة التعلم التعاوني، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لعامل الجنس.

دراسة اليحيى وسالم (٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بعض مهارات تجويد القرآن الكريم، مقارنة بالأسلوب التقليدي الشائع في تدريس المقرر، وتم تطبيق المنهج التجريبي واعتماد الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وتم اختيار عدد (٢٣٠) تلميذاً وتلميذةً يمثلون (٨) فصول تم اختيارها عشوائياً من بين صفوف أربع مدارس ابتدائية بمدينتي الرياض والخرج، واستغرقت التجربة خمسة أسابيع ثم تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار (ت) وكان من أهم نتائجها:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل للمجموعات التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ والتلميذات للمجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي تعزى للجنس.

دراسة فرج (٢٠٠١م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في معالجة الضعف الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية في إتقان مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه، وتم استخدام المنهج التجريبي، واختار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من معهد جزيرة محمد الابتدائي الأزهري وعددهم ٥٠ تلميذاً من فصلين من فصول الفرقة الخامسة ووزعوا على المجموعتين: ٢٥ تلميذاً في المجموعة التجريبية، ٢٥ تلميذاً في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات تلاوة القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في فهم النصوص القرآنية.

دراسة العياصره (٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان وطرق التدريس المستخدمة لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار

عـدد (٧٢) معلمـاً ومعلمـة كعينـة لهـذه الدراسـة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ – أن أكثر طرق التدريس شيوعاً هي الطرق التقليدية، وأقلها شيوعاً هي الطرق الحديثة كالتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالكمبيوتر.

٢ – يعود السبب في قلة استخدام الطرق الحديثة في التدريس إلى طبيعة تأهيل وإعداد المعلمين حيث ضعف التركيز على الطرق الحديثة، واعتيادهم على الطرق التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

١ – تناولت الدراسات السابقة طريقة التعلم التعاوني من جوانب مختلفة مثل أثرها في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات والميول نحو المقررات، وتنمية المفاهيم والمهارات، وأثبتت معظم هذه الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني.

٢ – أثبتت العديد من الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني في مختلف البيئيات والتخصصات والمراحل التعليمية.

٣ – تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (العيوني، ٢٠٠٣م)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م)، و(فرج، ٢٠٠١) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة الابتدائية.

٤ – تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المالكي، ٢٠٠٢ م)، و(العيوني، ٢٠٠٣ م)، و(العنزي، ١٤٢٧هـ)، و(الزبالي، ١٤٢٨هـ)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية.

٥ – تتفق هذه الدراسة مع دراستي (العياصره، ٢٠٠٢م)، ودراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ) بمنهج الدراسة وأداتها، فمنهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي، وأداة الدراسة الاستبانة بينما بقية الدراسات السابقة كانت تعتمد على المنهج التجريبي.

٦ – تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية – حسب علم الباحث – التي تناولت موضوع درجة توافر مهارات طريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين.

الفصل الثالث

الإطار النظري

شهد النصف الأخير من القرن العشرين تطورات كبيرة في العلم والتكنولوجيا، فرضت على الجميع تحديات كثيرة، جعلت كل فرد في هذا العصر بحاجة ماسة إلى قدر من العلم وطرق التفكير؛ لكي

يعايش المتغيرات السريعة في هذا العصر، وانعكس ذلك على المناهج التعليمية بشكل عام؛ إذ دعت الحاجة إلى تطويرها وتجديدها لتواكب الاحتياجات المتجددة للمجتمع والأفراد، فكان من الأسس التي تبنى عليها المناهج النظرة الحديثة للعلم التي ترى بأن العلم ليس نتاجاً معرفياً فحسب، وإنما عمليات بحث واستقصاء تؤدي إلى إدراك المعرفة العلمية والتوصل إلى الجديد منها.

ونظراً لهذه الحاجة للعلم وطرق التفكير؛ فإن البحث عن استراتيجيات للتدريس الحديث الذي ينمي هذا الجانب يعد ضرورياً، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم. ولذا نجد أن «العاملين في ميدان المناهج وطرق التدريس يسعون إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح». (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

ومن تلك الطرق الحديثة في التدريس طريقة التعلم التعاوني والذي تتلخص أهميته في تطوير قدرة المتعلم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو المادة الدراسية، وتنمية القدرة على التفكير الناقد، كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨م، ٣٦).

ولذا فإن هذا الفصل سيتناول تعريف التعلم التعاوني، ومزاياه، والعناصر الأساسية للتعلم التعاوني، ودور المعلم في طريقة التعلم التعاوني.

تعريف التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو طريقة تدريس يتشارك فيها أفراد مجموعة لممارسة مهمة محددة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، ومن خلال المناقشة فيما بينهم وتبادل الخبرات، والتغذية الراجعة لبعضهم وهناك العديد من التعريفات التي تناولت التعلم التعاوني ومنها:

تعريف (Slavin، ١٩٨٠م، ٣٥) بأنه: «تكنيكات صفية ينشغل الطلبة من خلالها بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة، ويتكون من خلالها تعزيز أو تقدير مستند إلى أدائهم في مجموعات».

كما يعُرف (كوجك، ١٩٩٧م، ٣١٥) التعلم التعاوني بأنه: نموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية وأن يعلم بعضهم بعضاً، ومن خلال هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية وإيجابية.

ويعرفه (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ١٧) بأنه: «إستراتيجية التدريس المتضمنة عمل الطلاب مع

بعضهم في فرق من أفرادٍ بخلفيات متنوعة ؛ من أجل إنجاز مهمات وأنشطة تعليمية مخططة ومنفذة تحت إشراف وقيادة المعلم بغية تحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية وشخصية».

أما (جابر، ١٩٩٩م، ١٢٠) فيرى بأنه: «نموذج تدريس فريد؛ لأنه يستخدم مهمة مختلفة وعملاً مختلفاً، وكذلك يستخدم بنية مكافأة مختلفة لتحسين تعلم الطلاب، وأن بنية المهمة أو تنظيمها يتطلب من الطلاب أن يعملوا معاً في مهمة مشتركة في جماعات صغيرة، وأن تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي».

كما عرفته (السيد، ٢٠٠١م، ١١٢) بأنه: نوع من التعلم فيه تنظيم بيئة تعليمية مناسبة وتهيئتها، بذلك تسمح للتلاميذ أن يعملوا سوياً في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة بحيث تعكف المجموعة المشتركة على التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء لإنجاز الأهداف المرجوة وتحقيقها.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للتعلم التعاوني ومن خلال مقارنته بالأساليب الأخرى يمكن تعريفه بأنه: أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.

ومفهوم التعلم التعاوني ليس جديداً فالملاحظ ورود هذا المفهوم في القرآن الكريم. قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة: ٢).

والتعاون ممارسة سلوكية يقوم بها المسلم في علاقاته مع الآخرين، ولذا يجب تربية النشء على طاعة الله – عز وجل – وطاعة رسوله – صلى الله عليه وسلم – وطاعة أولي الأمر، منذ نعومة أظافرهم في حياتهم المدرسية والمنزلية، حيث إن البيت والمدرسة من ضمن الأمكنة المناسبة لتنمية مهارات التعاون، ولتنمية هذا الجانب يجب تعليم التلاميذ من خلال مجموعات، فالإسلام أمرنا بالتعاون ونبذ الفرقة؛ لأنه دين التعاون والتعاضد يعمل على الأخذ بأسباب الأخوة وتربية الروح الجماعية في النفوس لقوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ﴾ (آل عمران: ١٠٣).

وقد ورد في سنن ابن ماجة قول الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «مَا جَلَسَ قَوْمٌ مَجْلِسًا يَذْكُرُونَ اللَّهَ فِيهِ إلا حَفَّتْهُمْ الْمَلائِكَةُ وَتَغَشَّتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَتَنَزَّلَتْ عَلَيْهِمْ السَّكِينَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ». (ابن ماجة، ١٤١٦هـ، ٢٤٣).

مزايا التعلم التعاوني:

هناك مميزات ينفرد بها التعلم التعاوني عن غيره من الأساليب والطرق ومن تلك الميزات:

١ – أنه يساعد في تحقيق الكثير من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين، كالحاجة للانتماء ومساعدة الآخرين.

٢ – ينمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين. (سالم، ١٩٩٨م، ١٨).

٣ – يزيد من مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وقد أثبتت ذلك الكثير من الدراسات منها: دراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (العيوني، ٢٠٠٣م).

٤ – تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي والابتكاري، وقد أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير ومن تلك الدراسات: دراسة العنزي (العنزي، ١٤٢٧هـ).

٥ – يثير هذا الأسلوب الدافعية لدى التلاميذ للتعلم، فهو بالمقارنة مع الأساليب الفردية يحرك ويصنع طاقةً إيجابية للعمل بمزيد من النشاط. (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ١٩).

٦ – تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، وهذا ما أثبتته دراسة (أبو عميرة، ١٩٩٧م) التي أشارت إلى تفوق التعلم التعاوني في مجال حل المشكلات الرياضية على الطريقة التقليدية.

٧ – تنمي لدى الطالب مهارة الإصغاء الفعال، والتواصل الإيجابي، والتعامل مع الآخرين، وقيادة الجماعة، وإثبات الذات. (بوز، ٢٠٠٤م).

٨ – تنمية الجوانب الانفعالية كالميول والاتجاهات نحو المادة أو المدرسة أو العمل المخبري. (مطر، ١٩٩٢م، ٢١٣).

٩ – تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد. (الناشف، ١٩٩٩م).

١٠ – يمكن تطبيقه في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي.

١١ – يساعد في التخفيف من الشعور بالخوف والقلق المرافق للتعليم بالطريقة التقليدية.

١٢ – يساعد في تنمية العديد من القيم الخُلقية وهذا ما بينته دراسة (حماد، ١٩٩٩م).

١٣ – يقلل من انطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم. (إسماعيل، ١٩٩٨م).

١٤ – يساعد على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

١٥ – يجعل الطالب ينظر إلى معلمه نظرة احترام وتقدير، نظراً للدور الذي يقوم به كمرشد وليس كملقن. (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).

١٦ – يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).

١٧ – يساعد المعلم على اكتشاف مواهب الطلبة (الغول، ١٩٩٥م، ٤٧).

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

من أجل أن يكون التعلم تعاونياً لا بد أن تتوافر فيه العناصر التالية:

١ – الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد:

ويتوافر هذا الاعتماد الإيجابي بين التلاميذ عند

إدراكهم أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة وبالعكس، والاعتماد المتبادل يعزز مواقف يدرك فيها التلاميذ أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم وبالعكس.

والمسلم لا يألو جهداً في الاستعانة بغيره لتحقيق أهدافه، وهذا يظهر من خلال مخاطبة سيدنا موسى عليه السلام ربه – عز وجل – يطلبه أن يجعل أخيه هارون معه ليعينه على أداء مهمته قال تعالى: ﴿ وَٱجْعَل لِّي وَزِيرًا مِّنْ أَهْلِي ۝٢٩ هَـٰرُونَ أَخِي ۝٣٠ ٱشْدُدْ بِهِۦٓ أَزْرِي ۝٣١ وَأَشْرِكْهُ فِيٓ أَمْرِي ۝٣٢ كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا ۝٣٣ وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا ۝٣٤ إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرًا ﴾ (طه: ٢٩ – ٣٥).

والله – سبحانه وتعالى – يستجيب له بقوله: ﴿ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَـٰمُوسَىٰ ﴾ (طه: ٣٦).

وقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – قال: «أَفْضَلُ الصَّدَقَةِ أَنْ يَتَعَلَّمَ الْمَرْءُ الْمُسْلِمُ عِلْمًا ثُمَّ يُعَلِّمَهُ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ» (ابن ماجة، ١٤١٦هـ، ١٥٨)

وورد عن ابن عباس عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قوله: «إِذَا سَمِعْتُمْ مِنَّا حَدِيثًا فَتَذَاكَرُوهُ بَيْنَكُمْ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٢).

كما ورد عن علي – رضي الله عنه – قوله: «تَذَاكَرُوا هَذَا الْحَدِيثَ وَتَزَاوَرُوا فَإِنَّكُمْ إِنْ لا تَفْعَلُوا يَدْرُسْ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٨).

كما ورد عن وهب بن منبه قوله: «مَجْلِسٌ يُتَنَازَعُ فِيهِ الْعِلْمُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ قَدْرِهِ صَلاةً لَعَلَّ أَحَدَهُمْ يَسْمَعُ الْكَلِمَةَ فَيَنْتَفِعُ بِهَا سَنَةً أَوْ مَا بَقِيَ مِنْ عُمُرِهِ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٣٥٢).

وهذه الأقوال تدل دلالة واضحة على أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – كان يوصي الصحابة بضرورة إفادة بعضهم بعضاً، وكذلك كان يوصي بعضهم بعضاً بالاجتماع معاً لتعم الفائدة من خلال المذاكرة الجماعية، ومن تلك الفوائد عدم النسيان، وهذا يدل أيضاً أن التعلم التعاوني الذي ينادي به المربون في وقتنا الحاضر ما هو إلا نتاج ممارسات كان يقوم بها علماء المسلمين وطلبة العلم في القرون الإسلامية الأولى.

ولكي يتحقق التعلم التعاوني بالشكل المرغوب فإن على القائمين بالعملية التعليمية القيام بعدة إجراءات منها:

أ/ توضيح المهام العلمية المطلوبة من أعضاء كل مجموعة والتأكد من فهمهم للمطلوب.

ب/ حث أفراد المجموعة على التعاون معاً.

ج/ توضيح أن الحصول على التعزيز ليس فقط لمجرد أداء المهمة وإنما لأداء المهمة وفق المجموعة.

د/ توزيع المسؤوليات لأداء العمل، فكل فرد يقوم بالمهام المنوطة به وفق مجموعته.

هـ/ توفير المواد اللازمة لأداء المهمة.

و/ إعطاء كل مجموعة اسماً معيناً.

٢ – الجمع بين النظرية والتطبيق:

لقد كان الصحابة – رضوان الله عليهم –:

«يَقْتَرِئُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – عَشْرَ آيَاتٍ فَلا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الأخرى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ مِنْ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ قَالُوا فَعَلِمْنَا الْعِلْمَ وَالْعَمَلَ» (أحمد، ١٤٢١هـ، ٤٦٦). وهذا يدل على أن التعلم في عهد الرسول – صلى الله عليه وسلم – يقوم على الجمع بين النظرية والتطبيق فكانوا يتعلمون القرآن الكريم ويعملون به، والله – عز وجل – وصف من يعلم ولا يعمل بما علم بالكراهية الشديدة قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾ (الصف: ٢ – ٣).

وكذلك قوله تعالى ﴿ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ وَأَنتُمۡ تَتۡلُونَ ٱلۡكِتَٰبَۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ﴾ (البقرة: ٤٤).

وهذه الآية الكريمة تصف الذين يأمرون الناس بعمل الخير وهم لا يعملون به مع علمهم بما ذكره الله في كتابه العزيز بأنهم يتلون الكتاب ولا يعقلونه، ولهذا وجب على المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الإسلامية بصفة خاصة أن يكون قدوة لتلاميذه وأن يمارس بنفسه مهارات العمل التعاوني في جميع مجالات الحياة ومع الآخرين لقوله تعالى ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ﴾ (المائدة: ٢).

٣ – مراعاة الفروق الفردية:

قال سبحانه تعالى ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡ ﴾ (البقرة: ٢٨٦). وقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : «نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ غَيْرَهُ فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ وَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ لَيْسَ بِفَقِيهٍ» (الترمذي، ١٩٩٦م، ٣٩٣).

تشير الآية السابقة وكذلك الحديث إلى أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد، فدرجة الفهم والحفظ متفاوتة لدى الأفراد، وكذلك هناك اختلاف في الاستعداد للتعلم بينهم.

وعليه فإن طريقة التعلم التعاوني تأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية، وذلك على طريق تشكيل مجموعات التعلم التعاوني من أفراد غير متجانسين في التحصيل، بحيث يستفيد كل متعلم من زميله الآخر من خلال التفاعل الإيجابي البناء بينهم.

٤ – التواصل والبناء الاجتماعي:

ورد في الحديث أن «عَبِيدَةُ يَأْتِي عَبْدَ اللَّهِ كُلَّ خَمِيسٍ فَيَسْأَلُهُ عَنْ أَشْيَاءَ غَابَ عَنْهَا فَكَانَ عَامَّةُ مَا يُحْفَظُ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ مِمَّا يَسْأَلُهُ عَبِيدَةُ عَنْهُ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٥٧).

قَالَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ: «مَنْ رَقَّ وَجْهُهُ رَقَّ عِلْمُهُ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٥٩).

وقال الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «مَا مِنْ قَوْمٍ يَجْتَمِعُونَ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ – عَزَّ وَجَلَّ – يَقْرَءُونَ وَيَتَعَلَّمُونَ كِتَابَ اللَّهِ – عَزَّ وَجَلَّ – يَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إلا حَفَّتْ بِهِمْ الْمَلائِكَةُ وَغَشِيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ وَمَا مِنْ رَجُلٍ يَسْلُكُ طَرِيقًا

يَلْتَمِسُ بِهِ الْعِلْمَ إلا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيق الْجَنَّةِ» (أحمد، ١٤٢١هـ، ١٥٧).

فيجب أن تسود بين التلاميذ علاقة الود والاحترام والتعاون وأن تظهر هذه العلاقة في سلوكهم من خلال قيامهم بواجباتهم، وعلى المعلم أن يشجع هذه العلاقة باستمرار؛ لأن التلاميذ هم أساس المجتمع، ولا تستطيع أي مجموعة أن تعمل بفاعلية إلا إذا توافرت لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون، والقدرة على استخدامها، وينبغي على المعلمين حث تلاميذهم على استخدامها من خلال مهمات وأنشطة صفية تشجع وتعزز مثل هذه المهارات، كإعطائهم أدوارا محددة يقوم بها الأعضاء بشكل دوري، أو كمسؤولية عامة يشترك جميع الأعضاء في تحملها.

دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني:

ينبغي على المعلم عند استخدامه لطريقة التعلم التعاوني أن يدير الموقف التعليمي لتحقيق أهداف الدرس، وكذلك تحقيق أهداف التعلم التعاوني كمهارات العمل مع الجماعة.

فالتعلم التعاوني يحتاج إلى معلم فعال، والمتعلمون لا يعرفون كيف يعملون معاً، فيحتاجون إلى المعلم ليبين لهم ذلك. ويبرز ذلك الدور من خلال التخطيط والتنفيذ للاستراتيجيات المختلفة لتنظيم البيئة التعليمية المناسبة، والأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التحول والانتقال من تعلم الصف ككل إلى التعلم في جماعات معينة (الحسيني، ٢٠٠٢م، ١١٣).

ويمكن إيجاز دور المعلم وفق طريقة التعلم التعاوني بالنقاط التالية:

أولاً: قبل الدرس:

١ – تحديد الأهداف: من المؤكد أن أي درس لا بد أن يبتدئ بتحديد أهدافه وصياغتها بشكل إجرائي، وأن تتضمن السلوك المرغوب إنجازه من كل تلميذ في المجموعة عند الانتهاء من دراسة الوحدة أو الدرس.

٢ – تحديد حجم المجموعات: يقوم المعلم بتحديد عدد كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني بناء على أعمار التلاميذ والإمكانات المتاحة، وأهداف الدرس وخبرات التلاميذ، وقد أثبتت بعض الدراسات أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ينجحون أكثر في المجموعات الصغيرة المكونة من فردين أو ثلاثة، ويمكن زيادة العدد بالتدريج مع تمكنهم من مهارات التعلم التعاوني. (كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧).

٣ – تعيين التلاميذ في المجموعات: هناك اتجاهان لتعيين التلاميذ في المجموعات، الاتجاه الأول يرى أن يوزع التلاميذ على المجموعات بناء على التجانس بينهم في القدرات، أما الاتجاه الثاني فيرى بأن توزيع التلاميذ ينبغي أن يكون على مجموعات غير متجانسة أي أن فيهم من قدراته عالية ومنهم المتوسط والضعيف، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت أفضلية هذا الاتجاه كما يذكر (محمود، ٢٠٠٣م، ٩٧)

بأن المراجع العلمية المتخصصة بالتعلم التعاوني تذكر أن هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم التعاوني شيوعاً واستخداماً في تدريس كثير من المواد التعليمية، وتمتاز بقابليتها للتطبيق في المراحل المدرسية المختلفة.

وهناك أكثر من طريقة لتعيين التلاميذ في المجموعات (كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧):

– الاختيار العشوائي: كتنظيمهم في المجموعات حسب الأسماء.

– الاختيار المقصود: وفيه يتم توزيع التلاميذ وفق الميول أو المستوى أو الاتجاه.

– ترك الاختيار للتلاميذ للانضمام لأي مجموعة يرغبونها.

ومن الأفضل استخدام الطريقة الثانية؛ بعداً عن إمكانية التجانس بين التلاميذ مما قد يؤدي إلى عرقلة تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (الهرمزي، ١٩٩٥م، ٥٨) والتي أرجعت عدم فعالية التعلم معاً إلى تجانس المجموعات بسبب ترك الحرية للتلاميذ في الاختيار بالانضمام للمجموعات.

٤ – تحديد الأدوار لأفراد المجموعة: لابد للمعلم من تحديد دور كل تلميذ في المجموعة، ومراعاة تبادل الأدوار بين التلاميذ من درس لآخر، وعلى المعلم تعريف التلاميذ بمتطلبات كل دور من تلك الأدوار، فهناك دور الملخص، ودور الباحث، وكذلك دور المسجل، ودور القائد... الخ، وأن يوضح لهم كيف يؤدى هذا الدور، ومراقبتهم أثناء سير الدروس للتعرف على مدى تمكنهم من تلك الأدوار.

٥ – إعداد الأدوات والأجهزة اللازمة للتعلم: ينبغي على المعلم إعداد الأدوات اللازمة للتعلم التعاوني من أوراق العمل، وأجهزة العرض واللوحات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهداف الدرس وأهداف التعلم التعاوني.

٦ – إعداد الاختبارات: ينبغي على المعلم أن يعد الاختبارات الشفوية التي تطرح على أفراد المجموعات بين فترة وأخرى من فترات الدرس، كذلك الاختبارات التحريرية القصيرة التي تساعد المعلم على التعرف على مدى تمكن أفراد المجموعات من تحقيق أهداف الدرس.

ثانياً: أثناء الدرس:

١ – تهيئة غرفة الصف: إن ترتيب غرفة الصف يمكن أن يعزِّز أو يعيق التعلم التعاوني، عليه فلابد من إعطاء هذا الأمر ما يستحق من أهمية، وهنا بعض النقاط الهامة التي ينبغي مراعاتها عند ترتيب غرفة الصف الدراسي:

– ضرورة جلوس أعضاء المجموعة الواحدة بالقرب من بعضهم، وإن تيسر جعله وجها لوجه فذلك أفضل لأسباب منها:

– المحافظة على التواصل البصري.

– التحدث بهدوء.

– سهولة تبادل الأدوات.

- تناسب حجم الطاولات مع عدد أعضاء المجموعة.

- تكون المجموعات متباعدة ما أمكن منعا للتشويش في الاتصال.

- ترتيب أثاث غرفة الصف بكيفية تيسر حركة المعلم بين المجموعات وإمكانية رؤية التلاميذ للوسائل التعليمية.

٢ - توضيح المهمات التعليمية المطلوبة من التلاميذ.

٣ - شرح محكات النجاح وتوضيحها.

٤ - توزيع الأدوار بين التلاميذ، ومن أمثلة الأدوار التعاونية الشائعة ما يأتي:

- القائد: ودوره شرح المهمة التعليمية وتشجيع المشاركة الإيجابية، وقيادة الحوار، وتشجيع الأعضاء نحو إنجاز العمل المطلوب.

- الباحث: ويتمثل دوره بتجهيز الأدوات والمواد اللازمة لعمل المجموعة، والبحث عنها ووصفها بعناية واهتمام.

- المسجل: حيث يقوم بتدوين ما يُتفق عليه من إجابات ونتائج وتقارير نهائية توصلت إليها أعضاء المجموعة.

- المراقب: ودوره مراقبة أفراد الجماعة وملاحظة سلوك أعضائها أثناء المهمة التعليمية والتأكد من قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام المواد والأدوات المتاحة للاستخدام.

٥ - مراقبة المجموعات للتأكد من قيام كل تلميذ بدوره، وللتحقق من إنجاز أهداف الدرس.

٦ - تقديم التعزيز المناسب لتشجيع التلاميذ على الأداء الجيد.

٧ - تقديم التغذية الراجعة المناسبة والتي تهدف إلى تعديل مسار تعلم المجموعات عند إحساس المعلم بتأخر تعلم مجموعة معينة أو فرد من أفراد المجموعة.

٨ - يطرح المعلم الأسئلة الشفهية المناسبة في نهاية الدرس للتحقق من تمكن كل تلميذ ومجموعة من تحقيق أهداف الدرس، كما يمكن استخدام الأسئلة التحريرية، أو مطالبة التلاميذ بكتابة ملخص لدرس اليوم حتى يحكم من خلاله بمدى نجاح درسه.

ثالثاً: بعد الدرس:

١ - غلق الدرس وذلك من خلال تلخيص النقاط الرئيسة للدرس.

٢ - تقييم عمل الأفراد والمجموعات من ناحية تحقيق الأهداف التعليمية والتعاونية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

سيتم في هذا الفصل بإذن الله تعالى التطرق لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية، والمعوقات التي قد تتسبب في عدم استخدامهم تلك الإستراتيجية، من خلال التعرف على آراء المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التربية الإسلامية، وإعطاء توصيات ومقترحات لتطوير المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ومحاولة تذليل العقبات التي تحول دون استخدام تلك الإستراتيجية، ولذلك فإن طبيعة هذه الدراسة تتطلب استخدام المنهج الوصفي، إذ يعد هذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي «الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدات وآخرون، ١٩٨٧م، ١٨٣).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

١ – مديري المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٤١٨) مديراً.

٢ – مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارة تعليم منطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم (٤٠) مشرفاً.

٣ – معلمي مقررات التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٢٢١٠) معلم.

ثالثاً: عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عدد (١٩٠) مديراً كعينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض وبنسبة (٤٥٪) من مجتمع المديرين، كما تم اختيار جميع مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعددهم (٤٠) مشرفاً تربوياً، وتم اختيار عدد (٤٠٠) معلم من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بنسبة (١٨٪) من مجتمع المعلمين، وتم أخذ العينة من جميع مراكز الإشراف التربوي التسعة.

وقد تم توزيع الاستبانات على مديري المدارس والمشرفين والمعلمين وعاد منها (١٧٥) استبانة من المديرين استبعد منها (٤) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل وعاد (٣٥) استبانة من المشرفين و(٣٥١) استبانة من المعلمين استبعد منها (٦) استبانات، انظر الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمراكز الإشراف التربوي.

م	المركز	عدد المديرين	النسبة المئوية من العينة	عدد المشرفين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة
١	الجنوب	٣٠	١٧,٥٤٪	٤	١١,٤٢٪	٦٢	١٧,٩٧٪
٢	الشمال	٦	٣,٥٠٪	٤	١١,٤٢٪	١١	٣,١٩٪
٣	الغرب	١٨	١٠,٥٢٪	٣	٨,٥٧٪	٣٢	٩,٢٧٪
٤	الروابي	٣٠	١٧,٥٤٪	٤	١١,٤٢٪	٦٢	١٧,٩٧٪
٥	الروضة	٢٧	١٥,٨٨٪	٤	١١,٤٢٪	٥٢	١٥,٠٧٪
٦	السويدي	١٨	١٠,٥٢٪	٦	١٧,١٤٪	٤٤	١٢,٧٥٪
٧	الوسط	٩	٥,٢٦٪	٤	١١,٤٢٪	١٧	٩,٩٢٪
٨	الشرق	٢١	١٢,٢٨٪	٣	٨,٥٧٪	٤٢	١٢,١٧٪
٩	الدرعية	١٢	٧,٠١٪	٣	٨,٥٧٪	٢٣	٦,٦٧٪
المجموع		١٧١	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	٣٤٥	١٠٠٪

من خلال الجدول رقم (١) يتضح أن عينة الدراسة قد وزعت على جميع مراكز الإشراف التسعة في مدينة الرياض، وكان أكبر عدد لعينة الدراسة من مديري المدارس من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٣٠) مديراً من كل مركز وبنسبة (١٧,٥٤٪) من مجموع عينة المديرين، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المشرفين التربويين من مركز السويدي بواقع (٦) مشرفين وبنسبة (١٧٪) من مجموع عينة المشرفين، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المعلمين من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٦٢) معلماً من كل مركز وبنسبة (١٧,٩٧٪) من مجموع عينة المعلمين.

الجدول رقم (٢). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي.

المؤهل	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
بكالوريوس تربوي	١٤١	٨٢,٤٦٪	٢٤	٦٨,٥٧٪	٣١٢	٩٠,٤٣٪
بكالوريوس غير تربوي	١٤	٨,١٩٪	—	—	١٣	٣,٧٧٪
دكتوراه	—	—	٢	٥,٧١٪	١	٠,٢٩٪
ماجستير	٩	٥,٢٦٪	٦	١٧,١٤٪	١٠	٢,٩٠٪
قيم مفقودة	٧	٤,٠٩٪	٣	٨,٥٧٪	٩	٢,٦١٪
المجموع	١٧١	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	٣٤٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن الغالبية من أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوسا تربويا حيث بلغ عدد من يحمل هذا المؤهل من المديرين

(١٤١) مديراً بنسبة (٨٢٪) من عينة المدراء، وعدد (٢٤) مشرفاً بنسبة (٦٨٪) من عينة المشرفين، وعدد (٣١٢) معلماً بنسبة (٩٠٪) من عينة المعلمين، ومجموع من لديهم هذا المؤهل من العينة ككل (٤٧٧) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٦٪) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٣). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق سنوات الخبرة .

الخبرة	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من ٣ سنوات	٢	٪١,١٧	—	—	١٨	٪٥,٢٢
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٣	٪١,٧٥	٤	٪١١,٤٣	٣٩	٪١١,٣٠
٦ سنوات فأكثر	١٦٣	٪٩٥,٣٢	٢٩	٪٨٢,٨٦	٢٨٧	٪٨٣,١٩
قيم مفقودة	٣	٪١,٧٥	٢	٪٥,٧١	١	٪٠,٢٩
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، ويلاحظ أن غالبية العينة كانت خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) بنسبة (٩٥٪) للمديرين و(٨٣٪) للمشرفين و(٨٣٪) للمعلمين، ومجموع من لديهم هذا العدد من سنوات الخبرة من العينة ككل (٤٧٩) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٧٪) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٤). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق الدورات التدريبية.

الدورات	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
سبق لهم أخذ دورة تدريبية	٥١	٪٢٩,٨٢	٢٠	٪٥٧,١٤	١١٢	٪٣٢,٤٦
لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية	١١٣	٪٦٦,٠٨	١٣	٪٣٧,١٤	٢١١	٪٦١,١٦
قيم مفقودة	٧	٪٤,٠٩	٢	٪٥,٧١	٢٢	٪٦,٣٨
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني من عدمه، ويلاحظ أن أغلبية عينة الدراسة من المديرين والمعلمين لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية في التعلم التعاوني، فكان عدد المديرين (١١٣) مديراً بنسبة (٦٦٪) من عينة المدراء، وعدد (٢١١) معلماً بنسبة (٦١٪).

الجدول رقم (٥). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا للعمر.

الدورات	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣	٪١,٧٥	—	—	٥٤	٪١٥,٦٥
من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٦٨	٪٣٩,٧٧	١٤	٪٤٠	١٩٢	٪٥٥,٦٥
أكثر من ٤٠ سنة	٩٥	٪٥٥,٥٦	١٩	٪٥٤,٢٩	٩٩	٪٢٨,٧٠
قيم مفقودة	٥	٪٢,٩٢	٢	٪٥,٧١	—	—
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق العمر، ويلاحظ أن أغلبية مديري المدارس كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، فكان عدد المديرين (٩٥) مديراً بنسبة (٥٥٪)، وكذلك أغلبية المشرفين كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، وعددهم (١٩) مشرفاً بنسبة (٥٤٪) أما المعلمون فكان عمر أغلبهم (من ٣٠ إلى ٤٠) وعددهم (١٩٢) معلماً بنسبة (٥٥٪).

رابعاً: أداة الدراسة:

١ – نوع أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واتساقاً مع منهجيتها في التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية والمعوقات التي تحول دون ذلك الاستخدام؛ تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة لكونها «أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويتضمن الاستبيان عدداً من الأسئلة حيث يطلب الإجابة عليها من قبل أفراد العينة» (عبيدات وآخرون، ١٩٨٧م، ١٢٥).

٢ – بناء أداة الدراسة:

مرت أداة الدراسة بمراحل عدة لبنائها وهي على النحو التالي:

أ – الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

ب – الاطلاع على الدراسات المرتبطة بالكفايات التدريسية للمعلمين.

ج – الكتب المرتبطة بمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بوجه عام.

د – الرجوع للأدبيات التي تحدثت عن واجبات معلم التربية الإسلامية.

هـ – الرجوع للدراسات التي تناولت أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي كدراسة (البو سعيدي، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ضمن ثلاثة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن خطاب موجه لمديري

المدارس والمشرفين والمعلمين تضمن عنوان الدراسة، وأهدافها، ومثالاً توضيحياً لطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، وحثهم على الإجابة على فقرات الاستبانة.

القسم الثاني: البيانات الشخصية لمديري المدارس والمشرفين والمعلمين اشتملت على: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وهل لديهم دورات تدريبية في إستراتيجية التعلم التعاوني، والعمر.

القسم الثالث: وتناول خمسة محاور رئيسة وهي كالتالي:

المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتكون من (٢٧) فقرة.

المحور الثاني: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بعناصر المنهج وتكون من (١٧) فقرة.

المحور الثالث: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالمعلم وتكون من (١٠) فقرات.

المحور الرابع: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات وتكون من (٨) فقرات.

المحور الخامس: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالتلاميذ وتكون من (٨) فقرات.

فأصبح مجموع عدد فقرات الاستبانة (٧٠) فقرةً، وطلب من عينة الدراسة الإجابة على تلك الفقرات وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، منعدمة).

ولتمثيل تلك البدائل رقمياً، أعطاها الباحث القيم التالية:

١ – القيمة (٥) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة جداً.

٢ – القيمة (٤) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة.

٣ – القيمة (٣) تعتبر درجة التوافر أو العائق متوسطة.

٤ – القيمة (٢) تعتبر درجة التوافر أو العائق قليلة.

٥ – القيمة (١) تعتبر درجة التوافر أو العائق منعدمة.

وسيتم تفسير النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة حسب تسلسلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وسيتم التعامل مع تلك المتوسطات وفق التنظيم التالي:

١ – إذا جاء المتوسط ما بين (١) إلى (١,٨٠) تكون مدى الحاجة التدريبية منعدمة.

٢ – إذا جاء المتوسط ما بين (١,٨١) إلى (٢,٦٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة قليلة.

٣ – إذا جاء المتوسط ما بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة متوسطة.

٤ – إذا جاء المتوسط ما بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة كبيرة.

٥ – إذا جاء المتوسط ما بين (٤,٢١) إلى (٥) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة كبيرة جداً.

٣ – صدق أداة الدراسة:

وذلك من خلال طريقتين هما:

أ) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** وذلك من خلال عرض الاستبانة على عدد من المختصين لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لجوانب السلوك التي وضعت لقياسها.

وقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين شملت بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم، وبلغ عددهم (١٠) محكمين وطلب منهم الحكم على الاستبانة من ناحية:

– مدى وضوح الفقرات.

– مدى ملاءمة كل فقرة للمجال.

– مدى صحة وسلامة صياغة فقرات الاستبانة.

وقد رأى المحكمون بأن الاستبانة مناسبة، وقد أخذ الباحث بالملاحظات والآراء التي اقترحها المحكمون.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي: انظر جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). يبين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

المحور الأول (توافر مهارات التعلم التعاوني)		المحور الثاني (المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج)		المحور الثالث (المعوقات المرتبطة بالمعلم)		المحور الرابع (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات)		المحور الخامس (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١.	٠,٧٤**	٢٨.	٠,٤٩**	٤٥.	٠,٧٨**	٥٦.	٠,٦٦**	٦٧.	٠,٧٦**
٢.	٠,٧٢**	٢٩.	٠,٥٨**	٤٦.	٠,٧٥**	٥٧.	٠,٥٠**	٦٨.	٠,٧٧**
٣.	٠,٧٢**	٣٠.	٠,٧٣**	٤٧.	٠,٦١**	٥٨.	٠,٦٣**	٦٩.	٠,٧٩**
٤.	٠,٧٩**	٣١.	٠,٧٠**	٤٨.	٠,٦٢**	٥٩.	٠,٧٢**	٧٠.	٠,٨٧**
٥.	٠,٦١**	٣٢.	٠,٧٧**	٤٩.	٠,٧٣**	٦٠.	٠,٧٦**	٧١.	٠,٧٢**
٦.	٠,٧١**	٣٣.	٠,٦١**	٥٠.	٠,٥٩**	٦١.	٠,٤٦**	٧٢.	٠,٨٧**
٧.	٠,٦٧**	٣٤.	٠,٧٠**	٥١.	٠,٦٩**	٦٢.	٠,٥٩**	٧٣.	٠,٦٠**
٨.	٠,٧٥**	٣٥.	٠,٧٩**	٥٢.	٠,٧٨**	٦٣.	٠,٧٢**	٧٤.	٠,٧٢**
٩.	٠,٧٩**	٣٦.	٠,٤٦**	٥٣.	٠,٧٨**				
١٠.	٠,٨٢**	٣٧.	٠,٦٣**	٥٤.	٠,٨٣**				

تابع الجدول رقم (٦).

المحور الأول (توافر مهارات التعلم التعاوني)		المحور الثاني (المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج)		المحور الثالث (المعوقات المرتبطة بالمعلم)		المحور الرابع (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات)		المحور الخامس (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١١.	٠,٧٧**	٣٨.	٠,٦٩**						
١٢.	٠,٧٨**	٣٩.	٠,٥٦**						
١٣.	٠,٨١**	٤٠.	٠,٥٩**						
١٤.	٠,٦٩**	٤١.	٠,٦١**						
١٥.	٠,٧٤**	٤٢.	٠,٥٠**						
١٦.	٠,٧٣**	٤٣.	٠,٤٨**						
١٧.	٠,٧٢**	٤٤.	٠,٥٩**						
١٨.	٠,٥٧**								
١٩.	٠,٦٩**								
٢٠.	٠,٦٨**								
٢١.	٠,٧٥**								
٢٢.	٠,٦٧**								
٢٣.	٠,٧٦**								
٢٤.	٠,٧٥**								
٢٥.	٠,٧٦**								
٢٦.	٠,٦٤**								
٢٧.	٠,٧٨**								

ملاحظة: دالة عند (٠,٠١) (**).

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة ومحورها جاءت مرتفعة في كل فقرات الاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

٤ – ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونباخ الفا) بالصيغة التالية:

$$\text{معامل كرونباخ الفا} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\left(\frac{\text{ع}2 - \text{مج ع}2\text{ن}}{\text{ع}2}\right)$$

الجدول رقم (٧). يبين معامل ثبات (كرونباخ الفا) لمحاور الدراسة وللاستبانة ككل.

م	المحور	قيمة معامل ثبات (كرونباخ الفا)
١	المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني.	٠.٩٧
٢	المحور الثاني: المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج.	٠.٩٠
٣	المحور الثالث: المعوقات المرتبطة بالمعلم.	٠.٩٠
٤	المحور الرابع: المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات.	٠.٧٨
٥	المحور الخامس: المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.	٠.٩٠
٦	الثبات الكلي للاستبانة.	٠.٩٣

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن معامل الثبات لكل محاور الدراسة عال، كما أن معامل الثبات للاستبانة ككل هو (٩٢,٧) وتعد نسبة عالية مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

٥ – إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

– توجيه خطاب من سعادة عميد كلية المعلمين بالرياض إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة.

– توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم إلى مديري مدارس العينة والمشرفين التربويين بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتسهيل مهمة الباحث.

– تم توزيع الاستبانات على مراكز الإشراف التربوي في تاريخ ١٨ – ٣ – ١٤٣٠هـ ومن ثم قامت مراكز الإشراف بإرسالها مشكورة لمدارس العينة.

– قام الباحث بجمع الاستبيانات من مراكز الإشراف بعد عودتها مع استبعاد ما لم تكتمل إجاباتها.

– تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss) للتوصل إلى نتائج الدراسة.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١ – التكرارات والنسب المئوية.

٢ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين.

٣ – اختبار (t test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف الحصول على الدورات التدريبية من عدمها.

٤ – أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات

استجابات العينة حول محاور الدراسة والتي قد تعود لعامل اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة والعمر.

٥ – اختبار (شفيه) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق من تحليل التباين.

٦ – معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٧ – للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونباخ الفا).

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول:

نتائج السؤال الأول: ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشتها.

الجدول رقم (٨). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني.

م	المهارة		درجة التوافر: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٤	تشجيع الطلبة على المشاركة.	ت	١٦٤	٢٥٨	٨٣	٣١	٧	٤,٠٠	١
		٪	٢٩,٨	٤٦,٨	١٥,١	٥,٦	١,٣		
١٨	رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ.	ت	١٥٧	٢٣٨	١٠٩	٣٤	٧	٣,٩٢	٢
		٪	٢٨,٥	٤٣,٢	١٩,٨	٦,٢	١,٣		
٢٣	القدرة على تحفيز التلاميذ للعمل الجماعي.	ت	١١٢	٢٣٦	١٥٦	٣٠	١٥	٣,٧٣	٣
		٪	٢٠,٣	٤٢,٨	٢٨,٣	٥,٤	٢,٧		
٢٠	بناء العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.	ت	١١٦	٢٣٦	١٢٧	٥٧	١١	٣,٧١	٤
		٪	٢١,١	٤٢,٨	٢٣,٠	١٠,٣	٢,٠		
٢٥	تلخيص ما تعلمه التلاميذ.	ت	١٠٤	٢١٨	١٦٨	٤٦	١٠	٣,٦٦	٥
		٪	١٨,٩	٣٩,٦	٣٠,٥	٨,٣	١,٨		
١٥	توجيه المجموعات نحو تحقيق العمل.	ت	١٠٧	٢١١	١٦٣	٥١	١١	٣,٦٥	٦
		٪	١٩,٤	٣٨,٣	٢٩,٦	٩,٣	٢,٠		
١٦	تقديم الدعم والمساندة للأفراد والمجموعات.	ت	١٠٨	٢١٤	١٤٥	٦٢	١٤	٣,٦٣	٧
		٪	١٩,٦	٣٨,٨	٢٦,٣	١١,٣	٢,٥		
١٩	حل المشكلات التي تعترض عمل الأفراد والمجموعات.	ت	٩٩	٢١٦	١٦٦	٥٦	٩	٣,٦٢	٨
		٪	١٨,٠	٣٩,٢	٣٠,١	١٠,٢	١,٦		
١٧	ملاحظة تفاعل كل فرد من أفراد المجموعة.	ت	٩٣	٢٠٨	١٦٦	٦٣	١٣	٣,٥٦	٩
		٪	١٦,٩	٣٧,٧	٣٠,١	١١,٤	٢,٤		

تابع الجدول رقم (٨).

م	المهارة		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
١٠	توضيح المهمات التعليمية والهدف منها.	ت	٨٣	٢١٤	١٧٨	٥٣	١٥	٣,٥٥	١٠
		٪	١٥,١	٣٨,٨	٣٢,٣	٩,٦	٢,٧		
١١	تحديد الوقت اللازم للمهمة التعليمية.	ت	٧٩	٢٠٧	١٧٧	٦٢	١٩	٣,٤٩	١١
		٪	١٤,٣	٣٧,٦	٣٢,١	١١,٣	٣,٤		
٢٢	تفعيل دور الانضباط الذاتي من قبل التلاميذ.	ت	٧٧	٢١١	١٧٦	٦٤	١٨	٣,٤٩	١٢
		٪	١٤,٠	٣٨,٣	٣١,٩	١١,٦	٣,٣		
١٢	توزيع المسئوليات الفردية والجماعية.	ت	٨١	١٨٤	١٨٣	٧٦	١٩	٣,٤٣	١٣
		٪	١٤,٧	٣٣,٤	٣٣,٢	١٣,٨	٣,٤		
٢١	التنظيم المناسب للموقف التعليمي.	ت	٥٧	١٩٢	٢١٣	٥٨	١٧	٣,٤٠	١٤
		٪	١٠,٣	٣٤,٨	٣٨,٧	١٠,٥	٣,١		
٢٤	ربط الأفكار بعد انتهاء التعلم التعاوني.	ت	٦٢	٢١١	١٧٣	٦٩	٢٦	٣,٤٠	١٥
		٪	١١,٣	٣٨,٣	٣١,٤	١٢,٥	٤,٧		
١	تحديد الأهداف التعليمية والتعاونية.	ت	٥٢	١٩١	٢٠٧	٧٢	١٣	٣,٣٧	١٦
		٪	٩,٤	٣٤,٧	٣٧,٦	١٣,١	٢,٤		
٢٦	إمداد التلاميذ بالتغذية الراجعة.	ت	٥٦	١٩٢	١٩٣	٧٣	٢٠	٣,٣٦	١٧
		٪	١٠,٢	٣٤,٨	٣٥,٠	١٣,٢	٣,٦		
٢٧	تقويم أدوار الأفراد والمجموعات.	ت	٦٢	١٩٧	١٨٩	٧٢	٢٦	٣,٣٦	١٨
		٪	١١,٣	٣٥,٨	٣٤,٣	١٣,١	٤,٧		
١٣	توظيف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.	ت	٦٥	١٧٧	١٨٥	٩٠	٢٥	٣,٣١	١٩
		٪	١١,٨	٣٢,١	٣٣,٦	١٦,٣	٤,٥		
٤	تحديد الأدوار للأفراد في المجموعات.	ت	٧٠	١٤٩	١٩١	٩٩	٢٧	٣,٢٥	٢٠
		٪	١٢,٧	٢٧,٠	٣٤,٧	١٨,٠	٤,٩		
٢	تحديد حجم المجموعات التعاونية.	ت	٥٧	١٤٧	٢١٧	٨٦	٣٢	٣,٢١	٢١
		٪	١٠,٣	٢٦,٧	٣٩,٤	١٥,٦	٥,٨		
٣	تخطيط المهمات التعليمية.	ت	٣٥	١٦١	٢١٣	٩٣	٢٤	٣,١٧	٢٢
		٪	٦,٤	٢٩,٢	٣٨,٧	١٦,٩	٤,٤		
٦	اختيار الأنشطة وأوراق العمل المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	ت	٣٦	١٤٧	٢٢٤	١٠٠	٣٢	٣,١٠	٢٣
		٪	٦,٥	٢٦,٧	٤٠,٧	١٨,١	٥,٨		
٩	اختيار أساليب التقويم المناسبة للتعلم التعاوني.	ت	٤٠	١٤٥	٢٠٧	١٠٩	٣٨	٣,٠٧	٢٤
		٪	٧,٣	٢٦,٣	٣٧,٦	١٩,٨	٦,٩		
٥	تهيئة المواد والوسائل التعليمية المطلوبة للدرس.	ت	٤٢	١٤٨	١٩٠	١٣٣	٣٢	٣,٠٦	٢٥
		٪	٧,٦	٢٦,٩	٣٤,٥	٢٤,١	٥,٨		

تابع الجدول رقم (٨).

م	المهارة		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٨	تحديد معايير النجاح للفرد والمجموعة.	ت	٣٩	١٤٠	٢١٢	١١٢	٣٩	٣,٠٥	٢٦
		٪	٧,١	٢٥,٤	٣٨,٥	٢٠,٣	٧,١		
٧	اختيار مصادر التعلم.	ت	٣٩	١٢٧	١٩٤	١٤٥	٤٢	٢,٩٦	٢٧
		٪	٧,١	٢٣,٠	٣٥,٢	٢٦,٣	٧,٦		
متوسط جميع فقرات محور المهارات								٣,٤٣	

من خلال النظر للجدول السابق رقم (٨) يتضح ما يأتي:

تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني والبالغ عددها (٢٧) فقرة ما بين (٤,٠٠) و(٢,٩٦) أي ما بين درجة توافر (كبيرة) و(متوسطة)، منها عدد (١٣) فقرة بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات رقم (١٤ – ١٨ – ٢٣ – ٢٠ – ٢٥ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ١٧ – ١٠ – ١١ – ٢٢ – ١٢) وهذا ما يمثل نسبة (٤٨٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٤) فقرة بدرجة (متوسطة) وهي تمثل نسبة (٥٢٪) من مجموع فقرات هذا المحور وهي الفقرات رقم (٢١ – ٢٤ – ١ – ٢٦ – ٢٧ – ١٣ – ٤ – ٢ – ٣ – ٦ – ٩ – ٥ – ٨ – ٧).

متوسط جميع فقرات هذا المحور هو (٣,٤٣) أي أن عينة الدراسة ترى بأن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة).

جاء في المرتبة الأولى من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (تشجيع الطلبة على المشاركة) وكان متوسطها (٤,٠٠) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعد تشجيع التلاميذ من الأمور التي تساعد على تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع معلمهم، وإبعاد الملل عنهم، وغرس الطموح في نفوس التلاميذ، وزيادة تحصيلهم الدراسي.

كما جاء في المرتبة الثانية من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ) وكان متوسطها (٣,٩٢) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعتبر رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ المحرك لكل تقدم والباعث على كل نمو، فعندما يوجد المناخ الدراسي المناسب مادياً ومعنوياً فإن ذلك ينعكس على دافعية التعليم والمرتبط بروح معنوية عالية، في حين أن الجو المدرسي المشحون بالضغوط الاجتماعية أو النفسية أو المتعلقة بحاجات التلاميذ يؤدي إلى توتر التلميذ نفسياً ثم ترك التعليم ليصبح إنساناً ضاراً لنفسه ومجتمعه.

أما (القدرة على تحفيز التلاميذ للعمل

الجماعي) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية وكان متوسطها (٣,٧٣) ودرجة توافرها (كبيرة) وتنمية روح التعاون بين التلاميذ عن طريق إسهامهم في الأعمال الجماعية التي يتطلبها الموقف التعليمي تعد من أهم أهداف استخدام طريقة التعلم التعاوني.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (٩). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٣٦	احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير.	ت	١٢٦	٢١٤	١٤٥	٥١	١٢	٣,٧١	١
		٪	٢٢,٩	٣٨,٨	٢٦,٣	٩,٣	٢,٢		
٤٠	صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني.	ت	١١٢	١٦٥	١٥٩	٨٧	٢٤	٣,٤٦	٢
		٪	٢٠,٣	٢٩,٩	٢٨,٩	١٥,٨	٤,٤		
٤١	صعوبة استخدام أساليب التقويم المصممة لقياس مخرجات التعلم وفق طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٨	٢٠٠	١٧٨	٧٩	١٢	٣,٤٦	٣
		٪	١٤,٢	٣٦,٣	٣٢,٣	١٤,٣	٢,٢		
٣٨	قصور دليل معلم التربية الإسلامية في تناول طريقة التعلم التعاوني.	ت	٩٩	١٥٩	١٦٤	٩٣	١٩	٣,٤٢	٤
		٪	١٨,٠	٢٨,٩	٢٩,٨	١٦,٩	٣,٤		
٣٣	التركيز في محتويات مقررات التربية الإسلامية على حفظ المعلومات مع إهمال المستويات العليا من الجانب المعرفي كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.	ت	٩٥	١٧٤	١٧١	٧٣	٣٣	٣٤١	٥
		٪	١٧,٢	٣١,٦	٣١,٠	١٣,٢	٦,٠		
٤٢	صعوبة إعداد اختبارات تقيس مخرجات التعلم مع استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٤	١٨٠	١٩٦	٨٤	١٤	٣,٣٩	٦
		٪	١٣,٤	٣٢,٧	٣٥,٦	١٥,٢	٢,٥		
٣٠	تركيز الأهداف على الجانب المعرفي وإهمال الجانب الوجداني والمهاري.	ت	٧٩	١٥٩	١٧٤	٩٥	٣٨	٣,٢٧	٧
		٪	١٤,٣	٢٨,٩	٣١,٦	١٧,٢	٦,٩		

تابع الجدول رقم (٩).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٣٩	كثرة الأنشطة المصاحبة لطريقة التعلم التعاوني.	ت	٧١	١٣٨	٢٠٣	١١٠	٢٥	٣،٢٢	٨
		٪	١٢،٩	٢٥،٠	٣٦،٨	٢٠،٠	٤،٥		
٤٠	عدم القدرة على صياغة محتويات مقررات التربية الإسلامية على شكل مشكلات تدفع التلاميذ للتعلم وتستثير تفكيرهم.	ت	١١٢	١٦٥	١٥٩	٨٧	٢٤	٣،١٨	٩
		٪	٢٠،٣	٢٩،٩	٢٨،٩	١٥،٨	٤،٤		
٤٤	عدم القدرة على التنسيق بين الخطة الفصلية واستخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٥٢	١٣٧	٢٠٣	١٢٢	٣٦	٣،٠٩	١٠
		٪	٩،٤	٢٤،٩	٣٦،٨	٢٢،١	٦،٥		
٣١	زيادة محتويات مقررات التربية الإسلامية.	ت	٦٢	١٣٩	١٧٥	١١٥	٥٦	٣،٠٧	١١
		٪	١١،٣	٢٥،٢	٣١،٨	٢٠،٩	١٠،٢		
٤٣	صعوبة إعداد سجلات متابعة التلاميذ عند استخدام معلم التربية الإسلامية لطريقة التعلم التعاوني.	ت	٥٨	١٣٣	١٨٨	١٣٣	٣٨	٣،٠٧	١٢
		٪	١٠،٥	٢٤،١	٣٤،١	٢٤،١	٦،٩		
٢٩	ضعف اهتمام الأهداف بتنمية التفكير لدى التلاميذ.	ت	٤٢	١٣٣	٢١٣	١٢٣	٣٧	٣،٠٤	١٣
		٪	٧،٩	٢٤،١	٣٨،٧	٢٢،٣	٦،٧		
٢٨	ضعف ارتباط أهداف مقررات التربية الإسلامية بأغراض التعلم التعاوني.	ت	٣٩	١٢٧	٢١٤	١٢٤	٤٦	٢،٩٨	١٤
		٪	٧،١	٢٣،٠	٣٨،٨	٢٢،٥	٨،٣		
٣٢	ضعف الارتباط بين محتويات مقررات التربية الإسلامية وحاجات وميول التلاميذ.	ت	٤١	١٣١	١٨٤	١٣٥	٥٧	٢،٩٣	١٥
		٪	٧،٤	٢٣،٨	٣٣،٤	٢٤،٥	١٠،٣		
٣٧	صعوبة تطبيق طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية.	ت	٣٩	١١٢	١٩٥	١٤٢	٦٠	٢،٨٧	١٦
		٪	٧،١	٢٠،٣	٣٥،٤	٢٥،٨	١٠،٩		
٣٤	ضعف ارتباط محتويات مقررات التربية الإسلامية بحياة التلاميذ العملية.	ت	٤٥	١١٥	١٤٨	١٤٥	٩٤	٢،٧٧	١٧
		٪	٨،٢	٢٠،٩	٢٦،٩	٢٦،٣	١٧،١		
	متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج							٣،١٩	

من خلال النظر للجدول رقم (٩) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والبالغ عددها (١٧) فقرة ما بين (٣,٧١) و(٢,٧٧) أي أن العوائق المرتبطة بعناصر المنهج موجودة ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة)، منها (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٣٦ – ٤٠ – ٤١ – ٣٨ – ٣٣) وهي تمثل نسبة (٢٩٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٢) فقرة بدرجة (متوسطة) أي ما يمثل نسبة (٧١٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وهي الفقرات أرقام (٤٢ – ٣٠ – ٣٩ – ٤٠ – ٤٤ – ٣١ – ٤٣ – ٢٩ – ٢٨ – ٣٢ – ٣٧ – ٣٤).

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هو (٣,١٩) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة توافر المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير)، وكان متوسطها (٣,٧١)، ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العياصره (٢٠٠٢م) في أن أقل الطرق التدريسية شيوعاً الطرق الحديثة ويعود ذلك إلى اعتياد المعلمين على الطرق التقليدية التي لا تتطلب الجهد نفسه التي تتطلبه الطرق الحديثة من حيث التخطيط والإعداد، فطريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير كتحديد الأدوار لأفراد المجموعات، وإعداد الخامات والأدوات اللازمة للدرس، وتحديد معايير النجاح، وتقييم المجموعات... الخ، وربما جاءت هذه الفقرة في مقدمة المعوقات المتعلقة بمحور عناصر المنهج؛ لكثرة أعداد المعلمين الذين لم يتمكنوا من الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني، فعند النظر للجدول رقم (٤) نلاحظ أن أعداد من لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعلم التعاوني (٢١١) معلماً مقابل (١١٢) معلماً حصلوا على دورات تدريبية، كما نلاحظ عند النظر إلى الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حول محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمها.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني)، وكان متوسطها (٣,٤٦)، ودرجتها (كبيرة) فالمعلم بحاجة إلى تجهيز المواد والوسائل التعليمية اللازمة للدرس والتي تتمثل في أوراق العمل والأدوات اللازمة وأجهزة العرض واللوحات وغيرها، ومن المؤكد أن المعلم بحاجة إلى مهارة تجهيز تلك المواد والوسائل، فأوراق العمل مثلاً التي توزع

على المجموعات لابد من تنوعها في مواقف معينة عند استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني.

– أما (صعوبة استخدام أساليب التقويم المصممة لقياس مخرجات التعلم وفق طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، وكان متوسطها (٣,٤٦) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون ذلك يتطلب من المعلم تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة، كما يتطلب إيجاد معايير تحقيق الأهداف الاجتماعية للتعلم التعاوني.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نتائج السؤال الثالث: ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١٠). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية.

م	العائق		درجة العائق: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الترتيب
٤٨	تكليف المعلمين ببعض الأعمال الأخرى إلى جانب العبء التدريسي.	ت	٢٧٨	١٦٢	٧١	٢٩	٦	٤,٢٤	١
		٪	٥٠,٥	٢٩,٤	١٢,٩	٥,٣	١,١		
٤٧	كثرة العبء التعليمي الملقى على عاتق معلم التربية الإسلامية.	ت	٢٦٤	١٦٥	٨١	٣٠	٤	٤,٢٠	٢
		٪	٤٧,٩	٢٩,٩	١٤,٧	٥,٤	٠,٧		
٤٦	عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٩٢	١٩٨	٨١	٥٧	١٧	٣,٩٠	٣
		٪	٣٤,٨	٣٥,٩	١٤,٧	١٠,٣	٣,١		
٥١	قلة استفادة المعلمين من المشرفين التربويين فيما يتعلق بتطبيق طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٥٨	١٦٧	١٣٦	٦٣	٢٠	٣,٧٠	٤
		٪	٢٨,٧	٣٠,٣	٢٤,٧	١١,٤	٣,٦		
٥٤	عدم معرفة المعلم بمتطلبات طريقة التعلم التعاوني من تحضير واختيار الأهداف وتصميم الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم..لخ	ت	١٥٤	١٦٥	١٤٣	٦٤	١٧	٣,٦٩	٥
		٪	٢٧,٩	٢٩,٩	٢٦,٠	١١,٦	٣,١		
٤٥	إعداد معلم التربية الإسلامية قبل الخدمة غير كافٍ بحيث لا يمكنه من استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٤٦	١٧٥	١١٦	٧٠	١٩	٣,٦٨	٦
		٪	٢٦,٥	٣١,٨	٢١,١	١٢,٧	٣,٤		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٥٣	عدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات تشكيل المجموعات التعاونية.	ت	١٠٤	١٧٦	١٧١	٧٧	٢٠	٣,٤٩	٧
		٪	١٨,٩	٣١,٩	٣١,٠	١٤,٠	٣,٦		
٥٢	قناعة المعلم بعدم الحاجة إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٥	١٤٩	١٩٤	٨٩	٣٥	٣,٢٦	٨
		٪	١٣,٦	٢٧,٠	٣٥,٢	١٦,٢	٦,٤		
٤٩	الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.	ت	٥٨	١٤٨	١٨١	١٢٠	٤٠	٣,١٢	٩
		٪	١٠,٥	٢٦,٩	٣٢,٨	٢١,٨	٧,٣		
٥٠	صعوبة إدارة الصف مع استخدام التعلم التعاوني.	ت	٥٧	١١٥	١٦٤	١٥٢	٥٢	٢,٩٥	١٠
		٪	١٠,٣	٢٠,٩	٢٩,٨	٢٧,٦	٩,٤		
متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية								**٣,٦٢**	

من خلال النظر للجدول رقم (١٠) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والبالغ عددها (١٠) فقرات ما بين (٤,٢٤) و(٢,٩٥) أي أن فقرات هذا المحور جاءت مابين درجة (كبيرة جداً) و(متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٤٨) بنسبة (١٠ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٤٧ – ٤٦ – ٥١ – ٥٤ – ٤٥ – ٥٣) بنسبة (٦٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت (٣) فقرات بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٢ – ٤٩ – ٥٠) وتمثل ما نسبته (٣٠ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية هو (٣,٦٢) أي أن عينة الدراسة ترى بأن المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية موجودة بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثانية من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية (تكليف المعلمين ببعض الأعمال الأخرى إلى جانب العبء التدريسي)، وكان متوسطها (٤,٢٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ) والتي جاء فيها أن من أهم المعوقات التي تحد من استخدام المعلم لمعامل الحاسوب تكليفه بأعمال إدارية كثيرة داخل المدرسة، فهناك متطلبات لنجاح التعلم التعاوني في تحقيق أهدافه، ومن هذه المتطلبات ما

يكون داخل الفصل وأحياناً خارجه، وتكليف المعلم بأعمال أخرى إلى جانب عمله التعليمي والتربوي كالأعمال الكتابية أو حصص الفراغ أو المراقبة قد تحد من قدرة هذا المعلم على أداء أدواره لنجاح طريقة التعلم التعاوني.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية (كثرة العبء التعليمي الملقى على عاتق معلم التربية الإسلامية)، وكان متوسطها (٤,٢٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى زيادة النصاب التدريسي لدى المعلمين، وزيادة النصاب التدريسي للمعلم يشكل صعوبة كبيرة تحد من استخدامه لطريقة التعلم التعاوني؛ وذلك لأن هذه الزيادة تأخذ الكثير من وقت وجهد المعلم مما يؤثر على عطائه وفاعليته في التدريس، الأمر الذي لا يجد معه المعلم الوقت والجهد لاستخدام هذه الطريقة والتي تتطلب مزيداً من الجهد من حيث التخطيط والإعداد والتنفيذ.

– أما (عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية، وكان متوسطها (٣,٩٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في عدم استخدام المعلم لبعض الطرق الحديثة في التدريس كطريقة التعلم التعاوني أنهم لم يتدربوا عليها، فينبغي إعطاء المعلمين دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني لتحقيق نتائج إيجابية في عملية التدريس، وقد أوصى (العنزي، ١٤٢٧هـ) بتدريب المعلمين على التطبيق الأمثل لأسلوب التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نتائج السؤال الرابع: ما المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١١). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٦٠	كثرة أعداد التلاميذ في الفصل.	ت	٣١٩	١٣٥	٦٣	٢١	٩	٤,٣٤	١
		٪	٥٧,٩	٢٤,٥	١١,٤	٣,٨	١,٦		
٦١	ضيق الفصول الدراسية.	ت	٣٠٩	١٠٣	٨٤	٢٥	٢٤	٤,١٩	٢
		٪	٥٦,١	١٨,٧	١٥,٢	٤,٥	٤,٤		
٦٢	عدم توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني.	ت	٢٥٢	١٤٢	٩٢	٤١	١٩	٤,٠٤	٣
		٪	٤٥,٧	٢٥,٨	١٦,٧	٧,٤	٣,٤		

تابع الجدول رقم (١١).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٥٩	نقص المواد والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في طريقة التعلم التعاوني.	ت	٢٠٤	١٦٩	١٠٨	٥٤	١٢	٣,٩١	٤
		٪	٣٧,٠	٣٠,٧	١٩,٦	٩,٨	٢,٢		
٥٥	التنظيم التقليدي لجدول الحصص الدراسية.	ت	١٨٥	١٧٨	١٢٣	٤٢	١٥	٣,٨٨	٥
		٪	٣٣,٦	٣٢,٣	٢٢,٣	٧,٦	٢,٧		
٥٧	عدم إعطاء المعلم الحرية في توزيع المقرر بما يتناسب مع تطبيق طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٣٢	١٥٦	١٤١	٨٠	٣٣	٣,٥١	٦
		٪	٢٤,٠	٢٨,٣	٢٥,٦	١٤,٥	٦,٠		
٥٦	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية.	ت	٧٧	١١٣	١٥٥	١٣٥	٦٢	٣,٠١	٧
		٪	١٤,٠	٢٠,٥	٢٨,١	٢٤,٥	١١,٣		
٥٨	عدم قناعة إدارة المدرسة باستخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٦٩	٨٢	١٥٤	١٤٧	٨٥	٢,٨٢	٨
		٪	١٢,٥	١٤,٩	٢٧,٩	٢٦,٧	١٥,٤		
متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات								٣,٧٢	

من خلال النظر للجدول رقم (١١) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤,٣٤) و(٢,٨٢) أي أن فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات جاءت ما بين درجة حاجة (كبيرة جداً)، و(متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٦٠) بنسبة (١٢,٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦١ – ٦٢ – ٥٩ – ٥٥ – ٥٧) بنسبة (٦٢,٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٦ – ٥٨) وتمثل ما نسبته (٢٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات هو (٣,٧٢) أي أن عينة الدراسة ترى بأن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات جاءت بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات (كثرة أعداد التلاميذ في الفصل)، وكان متوسطها (٤,٣٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة

(السدحان، ١٤٢٦هـ) والتي جاء من ضمن نتائجها أن أهم معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية هي كثرة أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية، ويمكن تفسير تصدر هذه الفقرة محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات لكون الكثافة في أعداد التلاميذ في الفصل الدراسي تؤدي إلى مضاعفة جهود المعلم في التصحيح ومتابعة التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، وتؤدي كذلك إلى عدم مقدرة المعلم على تشكيل وضع جلوس التلاميذ حسب ما تتطلبه طريقة التعلم التعاوني وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات (ضيق الفصول الدراسية)، وكان متوسطها (٤,١٩) ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الغامدي، ١٤١٥هـ) والتي جاء من ضمن نتائجها أن من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام طرق التدريس الحديثة ضيق مساحة الصفوف الدراسية.

– أما (عدم توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وكان متوسطها (٤,٠٤) ودرجتها(كبيرة)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ)، والتي جاء من ضمن نتائجها «قلة المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني».

الإجابة عن السؤال الخامس:

نتائج السؤال الخامس: ما المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١٢). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.

م	العائق		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة	المتوسط الحسابي	الترتيب
٦٩	ضعف إلمام التلاميذ بمهارات البحث.	ت	٢١٤	١٨٢	١٠٥	٣٥	١١	٤,٠١	١
		٪	٣٨,٨	٣٣,٠	١٩,١	٦,٤	٢,٠		
٦٥	اتكال بعض التلاميذ على زملائهم.	ت	١٦٤	٢٠٨	١١٦	٤١	١٢	٣,٨٧	٢
		٪	٢٩,٨	٣٧,٧	٢١,١	٧,٤	٢,٢		
٦٤	ضعف المهارات التعاونية عند التلاميذ.	ت	١١٣	١٩١	١٨٥	٤٤	١٣	٣,٦٤	٣
		٪	٢٠,٥	٣٤,٧	٣٣,٦	٨,٠	٢,٤		
٦٧	لم يتعود التلاميذ على المناقشة وتقبل الرأي الآخر.	ت	١٢٢	١٥١	١٧١	٨٧	١٥	٣,٥١	٤
		٪	٢٢,١	٢٧,٤	٣١,٠	١٥,٨	٢,٧		

تابع الجدول رقم (١٢).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٦٣	سلوكيات الشغب التي تصدر من قبل بعض التلاميذ.	ت	١١٧	١٥١	١٨٤	٧٩	١٦	٣,٥٠	٥
		٪	٢١,٢	٢٧,٤	٣٣,٤	١٤,٣	٢,٩		
٦٨	ضعف الثقة بالنفس لدى كثير من التلاميذ.	ت	٩٢	١٧٦	١٨٢	٨٦	١٢	٣,٤٦	٦
		٪	١٦,٧	٣١,٩	٣٣,٠	١٥,٦	٢,٢		
٧٠	رفض التلاميذ المتفوقين مساعدة زملائهم لتمتعهم بروح المنافسة وليس روح التعاون.	ت	٦٢	١١١	١٦٨	١٥٥	٥١	٢,٩٦	٧
		٪	١١,٣	٢٠,١	٣٠,٥	٢٨,١	٩,٣		
٦٦	رفض التلاميذ التعاون.	ت	٤٥	٩٧	١٧٤	١٧٤	٥٧	٢,٨٢	٨
		٪	٨,٢	١٧,٦	٣١,٦	٣١,٦	١٠,٣		
متوسط جميع محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ								٣,٤٧	

من خلال النظر للجدول رقم (١٢) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤,٠١) و(٢,٨٢) أي أن جميع المعوقات الواردة في هذا المحور جاءت ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة) وقد جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦٩ – ٦٥ – ٦٤ – ٦٧ – ٦٣ – ٦٨) بنسبة (٧٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٧٠ – ٦٦) بنسبة (٢٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ هو (٣,٤٧) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثالثة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (ضعف إلمام التلاميذ بمهارات البحث)، وكان متوسطها (٤,٠١) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بطرق التدريس التي تعتمد على محاولة وصول التلاميذ للمعرفة من خلال التعلم الذاتي وربطهم بالمكتبة، وتعويدهم الانتفاع بوقتهم في القراءة المفيدة، وتعويدهم التأمل والتتبع.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (اتكال بعض التلاميذ على زملائهم)، وكان متوسطها (٣,٨٧) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون إستراتيجية التعلم التعاوني تتيح للتلميذ الذي لا يعمل أن يختفي داخل المجموعة

التعاونية بينما يحصل على التقويم المناسب اعتماداً على جهد زملائه الآخرين، ولكن يمكن التغلب على هذا المعوق إذا ما تواجد المعلم المتابع الذي يوزع الأدوار بشكل ملائم لا يسمح بالاتكالية بين التلاميذ.

– أما (ضعف المهارات التعاونية عند التلاميذ) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ، وكان متوسطها (٣,٦٤) ودرجتها (كبيرة)، ويمكن أن يساعد على تجاوز هذا المعوق شرح المعلم للمهارات التعاونية للتلاميذ وبيان أهميتها، والعناية بتدريب التلاميذ على المهارات التعاونية أثناء الدرس التعاوني، وأن يطلب المعلم من تلاميذه رصد المهارات التي تؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني، والإشادة بالتلاميذ الذين يمارسون المهارات التعاونية.

التحقق من صحة فروض الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على محاور الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة، والجدول رقم (١٣) يبين دلالة الفروق بينهم.

الجدول رقم (١٣). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١٣,٣٥٢	٢	٦,٦٧٦	١٣,٩٧٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٦٠,٧٨٤	٥٤٦	٠,٤٧٨		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٥,٥٠٢	٢	٢,٧٥١	٦,٠٢٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٩,٦١٣	٥٤٧	٠,٤٥٦		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٥,٢٨٣	٢	٢,٦٤١	٥,٨٧٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٥,٣٣٤	٥٤٦	٠,٤٤٩		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	١,٢١٢	٢	٠,٦٠٦	١,٢٢٣	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٢٧٠,٣٥٦	٥٤٦	٠,٤٩٥		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠,٥٨٠	٢	٠,٢٩٠	٠,٥١٨	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٣٠٥,٦٨٧	٥٤٦	٠,٥٦٠		
جميع المحاور	بين المجموعات	٢,١٩٥	٢	١,٠٩٨	٥,٧٩١	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٠٣,٨٧٤	٥٤٨	٠,١٩٠		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في كل من محور (المهارات، والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً

بين آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين حول المهارات المتوافرة لدى المعلمين وفي المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج وكذلك في المعوقات المرتبطة بالمعلم، والتي قد تحول دون استخدام هذه الطريقة في التدريس، وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروقات.

الجدول رقم (١٤). يبين اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لمحاور الدراسة.

المحور	العينة		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المهارات	المعلمين	المدراء	٠,٢٦	٠,٠٠
	المشرفين	المعلمين	٠,٥٠	٠,٠٠
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	المعلمين	المشرفين	٠,٣٦	٠,٠١
	المديرين	المشرفين	٠,٤٣	٠,٠٠
المعوقات المرتبطة بالمعلم	المعلمين	المديرين	٠,١٩	٠,٠٠

من خلال ملاحظة الجدول رقم (١٤) يتضح:

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المهارات كان بين متوسطات المعلمين والمدراء وبين متوسطات المشرفين والمعلمين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين والمدراء جاءت لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣,٥٤) مقابل متوسط (٣,٢٨) للمديرين، وكذلك الفروق بين آراء المعلمين والمشرفين جاءت لصالح المعلمين فكان متوسطهم (٣,٥٤) مقابل متوسط (٣,٠٣) للمشرفين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المعلمين لكون المديرين والمشرفين أعرف بالمهارات المتوافرة لدى المعلمين من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية وبذلك تكونت لديهم معرفة بمهارات التعلم التعاوني التي يملكها المعلمون.

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج كان بين متوسطات المعلمين والمشرفين وبين متوسطات المديرين والمشرفين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين والمشرفين جاءت لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣,١٩) مقابل متوسط (٢,٨٣) للمشرفين، وكذلك الفروق بين آراء المديرين والمشرفين جاءت لصالح المدراء فكان متوسطهم (٣,٢٧)، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لكون المعلمين ثم المديرين أكثر ممارسة عملية يومية للعملية التدريسية من المشرفين، فهم أعرف بخبايا التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني وما يعترضها من معوقات مرتبطة بعناصر المنهج.

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بالمعلم كان بين متوسطات المعلمين والمديرين

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق جاءت لصالح المدراء حيث كان متوسطهم (٣,٧٤) مقابل متوسط (٣,٥٥) للمعلمين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المدراء إلى أن المعلم بطبيعته البشرية ينفي صفة القصور عن نفسه.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من عدمه، والعمر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة، والعمر.

كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمها في مجال التعلم التعاوني. (انظر الجدول رقم ٢١).

الجدول رقم (١٥). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف المؤهل.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١,٠٤٠	٣	٠,٣٤٧	٠,٦٧٩	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٢٦٨,٩٧٥	٥٢٧	٠,٥١٠		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٢,٣٩٧	٣	٠,٧٩٩	١,٦٩٦	٠,١٦
	داخل المجموعات	٢٤٨,٢٦٦	٥٢٧	٠,٤٧١		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٠,٧١٢	٣	٠,٢٣٧	٠,٥٠٨	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٢٤٥,٦٩٨	٥٢٦	٠,٤٦٧		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٣,٩٥٧	٣	١,٣١٩	٢,٦٩٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٥٧,٨٥٠	٥٢٦	٠,٤٩٠		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	١,٢٤٩	٣	٠,٤١٦	٠,٧٣٣	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٢٩٨,٧٩٠	٥٢٦	٠,٥٦٨		
جميع المحاور	بين المجموعات	١,٣٢١	٣	٠,٤٤٠	٢,٢٦٧	٠,٠٨
	داخل المجموعات	١٠٢,٥٩٩	٥٢٨	٠,١٩٤		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي)، أي أن هناك فروقاً بين

متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف المؤهل لم يستطع اختبار (شيفيه) الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٦). يبين اختبار (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لاختلاف المؤهل.

المحور	المؤهل		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	دكتوراه	ماجستير	١,١٣	٠,٠٠
	دكتوراه	بكالوريوس تربوي	٠,٨٩	٠,٠٣
	دكتوراه	بكالوريوس غير تربوي	٠,٩٨	٠,٠٢

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) الفروق بين متوسطات حاملي مؤهل الدكتوراه ومتوسطات المؤهلات الأخرى، وبالرجوع للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح حاملي مؤهل الدكتوراه وكان متوسطهم (٤,٦٢)، بينما كان متوسط حاملو مؤهل الماجستير (٣,٥٠)، أما حاملو مؤهل البكالوريوس التربوي فكان متوسطهم (٣,٧٣)، ومتوسط من لديهم مؤهل بكالوريوس غير تربوي كان (٣,٦٤)، فالذين يحملون مؤهل الدكتوراه يرون أن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقيه أفراد العينة من حاملي المؤهلات الأخرى، وربما يعود السبب في ذلك لتوافر التأهيل العلمي العالي الذي قد يمكن الفرد من التعرف على نقاط الضعف في الأنظمة المدرسية والتي قد تكون سبباً في عدم استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني، هذا إلى جانب الخبرة في المجال التعليمي.

الجدول رقم (١٧). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	٠,٦٨٥	٢	٠,٣٤٢	٠,٦٨١	٠,٥١
	داخل المجموعات	٢٧٢,١٣١	٥٤١	٠,٥٠٣		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	١,٣٤٧	٢	٠,٦٧٣	١,٤٥٦	٠,٢٣
	داخل المجموعات	٢٥٠,٢٧١	٥٤١	٠,٤٦٣		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٤,٩٩٦	٢	٢,٤٩٨	٥,٥١٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٤,٤٤٢	٥٤٠	٠,٤٥٣		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٠,٤٦٤	٢	٠,٢٣٢	٠,٤٧١	٠,٦٢
	داخل المجموعات	٢٦٥,٦٢٤	٥٤٠	٠,٤٩٢		

تابع الجدول رقم (١٧).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠,٤٤٦	٢	٠,٢٢٣	٠,٣٩٩	٠,٦٧
	داخل المجموعات	٣٠١,٧٨٣	٥٤٠	٠,٥٥٩		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٣٩١	٢	٠,١٩٦	١,٠٢٣	٠,٣٦
	داخل المجموعات	١٠٣,٦٥٤	٥٤٢	٠,١٩١		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة لم يستطع اختبار (شيفيه) الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٨). يبين اختبار (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة.

المحور	الخبرة		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالمعلم	٦ سنوات فأكثر	من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٠,٢٥	٠,٠١
	٦ سنوات فأكثر	أقل من ٣ سنوات	٠,٣٨	٠,٠١

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٨) يتضح الفروق بين متوسطات من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) ومتوسطات من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) أو من كانت خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) وبالرجوع للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح من خبرتهم(٦ سنوات فأكثر)، وكان متوسطهم (٣,٦٦)، أما متوسط من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) فكان (٣,٤١)، ومتوسط من خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) هو (٣,٢٨)، فمن خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) يرون أن المعوقات المرتبطة بالمعلم تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقية أفراد العينة ممن لديهم خبرة أقل، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق بين المتوسطات إلى أن الخبرة الكبيرة تساعد على التعرف على تفاصيل تلك المعوقات المرتبطة بالمعلم والتي قد تحول دون استخدامه لتلك الطريقة.

الجدول رقم (١٩). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف العمر.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١٫٣٨٥	٢	٠٫٦٩٣	١٫٣٨٨	٠٫٢٥
	داخل المجموعات	٢٦٩٫٥٢٣	٥٤٠	٠٫٤٩٩		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٠٫٧٠٢	٢	٠٫٣٥١	٠٫٧٥٩	٠٫٤٧
	داخل المجموعات	٢٥٠٫٠١١	٥٤٠	٠٫٤٦٣		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٥٫٤٢٧	٢	٢٫٧١٣	٦٫٠٦٢	٠٫٠٠
	داخل المجموعات	٢٤١٫٢٤٤	٥٣٩	٠٫٤٤٨		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٢٫٣٥٨	٢	١٫١٧٩	٢٫٣٩٩	٠٫٠٩
	داخل المجموعات	٢٦٤٫٨٨٠	٥٣٩	٠٫٤٩١		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠٫١٠٥	٢	٠٫٠٥٣	٠٫٠٩٤	٠٫٩١
	داخل المجموعات	٣٠٢٫٢٣٢	٥٣٩	٠٫٥٦١		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠٫٧٤٥	٢	٠٫٣٧٣	١٫٩٦١	٠٫١٤
	داخل المجموعات	١٠٢٫٨٢٩	٥٤١	٠٫١٩٠		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٫٠١) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف العمر. وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للتعرف على مصدر تلك الفروقات.

الجدول رقم (٢٠). يبين اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً للعمر.

المحور	العمر		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالمعلم	أقل من ٣٠	٣٠ إلى ٤٠	٠٫٣٣ –	٠٫٠٠
	أقل من ٣٠	أكثر من ٤٠	٠٫٣٣ –	٠٫٠٠

من خلال ملاحظة الجدول رقم (٢٠) يتضح:

– أن الفروق جاءت بين متوسطات إجابات من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣٫٦٦) مقابل متوسط (٣٫٣٣).

– أن الفروق جاءت بين آراء من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين متوسطات من أعمارهم (أكثر من ٤٠)

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (أكثر من ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣,٦٥) مقابل متوسط (٣,٣٣)، وربما يعود السبب إلى وجود هذه الفروق بين المتوسطات لصالح من أعمارهم أكبر لصعوبة العمل التدريسي وفق طريقة التعلم التعاوني مع المعلمين كبيري السن، هذا إلى جانب العبء التدريسي الملقى على عاتقهم، والأعمال الأخرى التي قد توكل إليهم، مما يؤدي إلى بروز تلك المعوقات لديهم بشكل أكبر من بقية أفراد العينة.

الجدول رقم (٢١). يبين اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة باختلاف الحصول على دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني من عدمه.

المحور	المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات	لديهم دورات	١٨٣	٣,٥٠٧٦	٠,٧٥٧٣٦	٠,٦٨٨٦١	٠,٠٥
	ليس لديهم دورات	٣٣٦	٣,٣٨١٦	٠,٦٨٨٦١		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	لديهم دورات	١٨٣	٣,٠٩٣١	٠,٦٨٤١٥	– ٣,٠٧٣	٠,٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٢٨٣٥	٦٦٩٣٠.		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	لديهم دورات	١٨٢	٣,٥٣٠٩	٠,٧٠٣٤١	– ٢,٧٩٧	٠,٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٧٠٢٧	٠,٦٤٨١٩		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	لديهم دورات	١٨٢	٣,٦٨٩٤	٠,٧١٦٤٣	– ٠,٩١٤	٠,٣٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٧٤٨٣	٠,٦٩١٧٠		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	لديهم دورات	١٨٢	٣,٣٨٩٧	٠,٧٥٦٧٨	– ٢,٢٢٨	٠,٢٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٥٤١٥	٠,٧٣٢٠٧		
جميع المحاور	لديهم دورات	١٨٣	٣,٤١٧٧	٠,٤٨٥٥٥	– ١,١٠١	٠,٢٧
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٤٦٢٤	٠,٤١٨٢٠		

بملاحظة الجدول رقم (٢١) يتضح:

أن قيمة (ت) في محور المهارات هي (٠,٦٨٨٦١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني، فالحاصلون على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني يرون توافر المهارات لدى معلمي التربية الإسلامية أكثر مما يراه بقية أفراد العينة ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية، وربما يعود السبب في ذلك لنجاح تلك الدورات التدريبية في إمداد من التحقوا بها بالمهارات اللازمة التي تؤهلهم لاستخدامها وممارستها عمليا داخل الفصول الدراسية.

– أن قيمة (ت) في محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هي (– ٣,٠٧٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم

دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

– أن قيمة (ت) في محور المعوقات المرتبطة بالمعلم هي (– ٢,٧٩٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

وربما يعود وجود هذا الفارق بين متوسطات من التحقوا بدورات تدريبية ومن لم يلتحقوا بدورات تدريبية في المحورين السابقين إلى: تمكن من لديهم دورات تدريبية من مهارات طريقة التعلم التعاوني، وهذا التمكن يساعد على تذليل الكثير من تلك المعوقات التي قد تواجه أمثالهم ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية.

الفصل السادس

التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١ – ضرورة التخفيف من العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم بحيث يمكنه ذلك من استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي تتطلب المزيد من الجهد من حيث الإعداد والتخطيط والتنفيذ.

٢ – ضرورة تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي بحيث لا يتعدى (٢٠) تلميذاً مما يمكن معلم التربية الإسلامية من استخدام طريقة التعلم التعاوني بشكل أفضل.

٣ – عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

٤ – تضمين دليل المعلم كيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني في بعض دروس مقررات التربية الإسلامية.

٥ – عقد ورش عمل لمشرفي التربية الإسلامية والمعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة أفضل السبل لتدريس مقررات التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

٦ – ضرورة توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني..

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

١ – إجراء دراسات مماثلة على صفوف المرحلة الابتدائية الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٢ – إجراء دراسات تجريبية عن أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية.

٣ – إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٤ – إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام

طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية باختلاف عدد تلاميذ الفصل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *مسند الإمام أحمد*.تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

ابن ماجة، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. شرح: الإمام أبو الحسن الحنفي. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.

أبو عميرة، محبات. «تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (٤٤)، (١٩٩٧م).

إسماعيل، محمد ربيع. «أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء انتقال أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي». *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، مجلد ١٢، العدد (١)، (١٩٩٨م).

البو سعيدي، سعيد سلطان. *فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م.

بوز، كهيلا. *طرائق تدريس التربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٤م.

الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الكبير*. تحقيق: بشار عواد معروف. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦ م.

جابر، جابر عبد الحميد. *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

جونسون، ديفيد وروجر، جونسون. *التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردية*. ترجمة: رفعت محمد بهجات. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م.

حسن، محمود. «أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي». *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد (٢)، (٢٠٠١م).

الحسيني، جميلة عبد الله. *أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢م.

حماد، عفاف. «فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض القيم الخلقية». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٥٦)، (١٩٩٩م).

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. *سنن الدارمي*. تحقيق: حسين سليم أسد. ط١. الرياض: دار المغني للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ.

الزبالي، مبروك بريكان. *إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.

سالم، محمد محمد. «فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٥)، (١٩٩٨م).

السدحان، غازي. *طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.

السيد، جيهان كمال. *تدريس الدراسات الاجتماعية*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠١م.

صابر، ملكة حسين. «أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي – أدبي – لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم التعاوني». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. العدد (٦٠)، (١٩٩٩م).

عبد العزيز، فهيمه سليمان. «فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (٤٢)، (١٩٩٧م).

عبيد، أحمد حسين. *فلسفة نظام التعليم وبنيته الأساسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

عبيدات، ذوقان، وآخرون. *البحث العلمي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م.

العنزي، مرزوق. *مقارنة أثر التدريس بأسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٧هـ.

العياصرة، محمد. «تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس لديهم». *مجلة دراسات في المناهج*

وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٣)، (٢٠٠٢م).

العيوني، صالح محمد. «أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي — بين — بمدينة الرياض». *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٦)، (٢٠٠٣م).

الغامدي، دخيل الله. *الصعوبات التي تواجه معلم الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية بالمناطق النائية التابعة لمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٥هـ.

الغول، منصور حسن. *أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، ١٩٩٥م.

الفالح، سلطانة قاسم. *فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، ٢٠٠٠م.

فرج، محمود عبده. «فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية». *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والفهم، العدد (١٢)، (٢٠٠١م).

الفقيه، محمد. *أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية «دراسة تقويمية»*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

القلقيلي، عودة سليمان. *التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل الصف العاشر في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٩م.

كوجك، كوثر حسين. *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.

المالكي، عبدالملك. *أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٢م.

محمود، محمود محمد. *أثر استخدام التعلم التعاوني الجمعي في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم ومهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٣م.

مطر، فاطمة خليفة. «تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوانب الانفعالية لطلاب برامج إعداد المعلمين». *المجلة العربية للتربية*. المجلد ١٢ ، العدد (١)، (١٩٩٢م).

المعيقل، عبد الله سعود. «التعلم التعاوني (مفهومه، فوائده، أسسه، تطبيقاته)». *مركز البحوث التربوية* ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٣هـ).

الناشف، سلمى. *طرق تدريس العلوم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٩م.

الهرمزي، جانيت نيسان. *أثر استخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الأساسي للمفهوم البيولوجي «أجهزة الجسم»*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥م.

وزارة التربية والتعليم. *القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام*. ١٤٢٠هـ.

وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي*. ١٤١٩هـ.

اليحيى، عبد الله ومحمد، سالم. «أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم». *مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد (١)، (٢٠٠٠م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Slavin, Robert. Cooperative Learning. Review Of Educational Research , 50 (2) , (1980), pp: 315 – 342.

The Extent of Available Necessary Skills to the Co – operative Learning Method and Use Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers

Khalid Ibrahim Al Matroudi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Teachers College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4341, Postal Code:11491
E-mail: Kalmatroudi1@ksu.edu.sa
(Received 10/1/1432H; accepted for publication 1/4/1432H)

Keywords: Training needs, Methods of teaching the Holy Quran, High school.
Abstract. The study summary: This study aimed at investigating the extent of mastering the co-operative learning skills by teachers of Islamic education in the primary schools in Riyadh and the obstacles to its use. To achieve that a questionnaire has been designed that consists of 70 items distributed on five areas that are: (skills, obstacles concerning the curriculum items, obstacles concerning the teacher, obstacles concerning the school system, buildings and preparations and obstacles concerning pupils). This method is applied on a sample of Islamic Education supervisors (35 supervisors), schools principals (171) and teachers (345). The most important results are: the skills of cooperative learning can be found in teachers of Islamic Education at a 'high' level, the grade of the obstacles concerning the curriculum items is 'average', the obstacles concerning: teachers of Islamic Education, the school system, buildings, preparations and pupils) is 'high'. There are differences among the sample views around (available skills teachers have – obstacles concerning the curriculum items and obstacles concerning teachers), there are also differences among the samples average that may be due to the different qualification factor in the area of obstacles concerning teachers, there are differences among the sample average that may be due to the age difference in the area of obstacles concerning teachers.

The study recommendations : The necessity of decreasing the teaching burden on the teacher's shoulder, decreasing the number of students in the school class, holding training courses continually for training the Islamic Education teachers to use the method of cooperative learning as proper as possible.

فاعلية القياس التكيفي باستخدام فقرات ذات إجابة مُنتقاة وفقرات ذات إجابة مُنشأة

إسماعيل سلامة البرصان

أستاذ مساعد، بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ ، الرمز ١١٤٥١

E – mail: ibursan@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣١/١٠/١٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٦/١هـ)

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للفقرة، القياس التكيفي، النظرية الحديثة في الاختبارات، نماذج استجابة الفقرة.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية القياس التكيفي المبني من فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج وفقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدريج في نفس الاختبار باستخدام بيانات مولدة من الحاسوب، حيث تم توليد إجابات (٦٠) فقرة ثنائية التدريج و(١٠) فقرات متعددة التدريج لألفي مفحوص، جرى تدريجها معاً باستخدام برمجية (RUMM 2020)، واختيرت عينة للقياس التكيفي بلغت (١٠٠) مفحوص جرى استخدام بيانات استجاباتهم في القياس التكيفي الذي تكون من ثلاث مراحل تكونت المرحلة الاستطلاعية الأولى من خمس فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج، والمرحلة الثانية من خمس فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج، في حين تكونت المرحلة الثالثة والأخيرة من فقرتين ذاتي إجابة مُنشأة، تم حساب القدرة لكل مفحوص في المراحل الثلاث، وتم مقارنتها بقدرة المفحوص المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، وأظهرت النتائج معامل ارتباط بين قدرة المقدرة من الاختبار التكيفي والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي مقداره ٠,٩٣، ومتوسط فرق في القدرة مقداره ٠,٠٨٧ لوجيت، إضافة إلى فرق في الخطأ المعياري مقداره في المتوسط ٠,٢٧٨ الأمر الذي يفيد بفاعلية عالية للقياس التكيفي المبني باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدريج معاً خصوصاً عندما تتطلب النتاجات كلا النوعين من الفقرات.

المقدمة والخلفية النظرية

يعد القياس التكيفي (adaptive testing) أحد أهم الأساليب الاختبارية المعتمدة في مجال قياس القدرات والسمات النفسية والتربوية، وأداته هي الاختبارات التكيفية التي يطلق عليها أحياناً الاختبارات المفصلة (tailored tests)، ولم يصبح القياس التكيفي ممكناً للتطبيق إلا بعد ظهور نظرية الاستجابة للفقرة (item response theory) (Lord,1980) على الرغم

من أن الإرهاصات الأولى له كفكرة قد بدأت عام 1905 في اختبارات بينية للذكاء.

ويعرف كل من مايلز وستوكنغ (Mills & Stocking, 1991) الاختبار التكيفي بأنه عملية تقييم يتم بواسطتها بناء اختبار أثناء قيام المفحوص بالإجابة عن الفقرة حيث يتم اختيار الفقرات اللاحقة من بنك الأسئلة اعتماداً على إجابات المفحوص على الفقرات السابقة.

ويعرّفه هامبيلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) بأنه اختبار يوائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات المقدمة له حيث لا يتقدم المفحوصون لنفس الفقرات بل يجري تعريض كل مفحوص لفقرات تناسب قدرته، الأمر الذي يجعل الحصول على درجات متسقة لعدة مفحوصين أمراً متعذراً في حال اعتماد النظرية التقليدية في الاختبارات أما في نظرية الاستجابة للفقرة فإن ذلك ممكن بسبب خاصية تحرر قدرات المفحوصين من خصائص الفقرات التي يتعرض لها المفحوص (item free)، وكذلك بسبب تحرر معالم الفقرات من خصائص المفحوص (Person free).

وحتى يتم استخدام تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة لا بد من تحقق افتراضاتها وهي:

١ – أحادية البعد (Unidimensionality)

ويعني هذا الافتراض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة بحيث إن خط الانحدار في منحنى خصائص الفقرة (item characteristic Curve) يكون واحداً لجميع أفراد المجموعة عند مستوى قدرة معين، بينما يؤدي انتهاك هذا الافتراض إلى أن يكون هناك أكثر من خط انحدار يختلف باختلاف أفراد المجموعة الجزئية عند كل مستوى قدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذه الخاصية بأكثر من طريقة، من أشهرها التحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على فقرات الاختبار.

٢ – الاستقلال الموضعي (Local Independence)

ويعني هذا الافتراض أن إجابة المفحوص على فقرة ما لا يؤثر إيجاباً أو سلباً على إجابته على أي فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985) بينما يذكر وورم (warm, 1978) بأن هذا الافتراض يعني عدم ارتباط الفقرات مع بعضها البعض عند قدرة محددة (θ)، أي أن الأفراد الذين يمتلكون نفس القدرة يجب أن يكون معامل ارتباط أدائهم على فقرة وأدائهم على فقرة أخرى مساوياً للصفر، ويمكن القول بأن هذا الافتراض يتضمن الاستقلال الإحصائي لاستجابة المفحوص على فقرات الاختبار كافة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام قوانين الاحتمالات الرياضية واختبار χ^2 (Lord, 1980)، بينما يعتبر هاميلتون وسواميناثان أن هذا الافتراض يعتبر متحققاً ضمناً إذا ما تحقق الافتراض الأول (Hambleton & Swaminathan).

٣- منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve)

وهو منحنى يمثل العلاقة بين القدرة واحتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، وهو منحنى متصاعد باضطراد وله مستوى تقاربي علوي (upper asymptotic – level) يقترب من ١، ومستوى تقاربي (Lower asymptotic level) أدنى يختلف باختلاف النموذج المستخدم في نظرية الاستجابة للفقرة.

٤- التحرر من السرعة (Speediness)

ويعني هذا الافتراض أن عامل السرعة في الأداء لا يلعب دوراً في الإجابة على الفقرات، أي أن عدم إجابة الفرد بشكل صحيح عن فقرات الاختبار يعود إلى تدني قدرته وليس إلى تأثير السرعة في الإجابة أو عدم وصوله لهذه الفقرات نتيجة قصر الوقت (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

وللاختبارات التكيفية باختلاف أنواعها خطوات تحدث عنها المختصون في هذا النوع من القياس، فقد أورد كنجزبري وزارا (Kingsbury & Zara, 1989) ست خطوات لبناء الاختبار التكيفي هو:

١- بناء تجمع الفقرات (item pool): حيث تعد الفقرات ذات المعالم المقدرة جيداً أمراً ضرورياً للاختبار التكيفي، وترى إمبرستون ورايس (Emberston & Raise, 2000) أنه حتى يتحقق القياس الجيد لا بد من أن يحتوي تجمع الفقرات على عدد كاف من الفقرات ذات صعوبة موزعة جيداً على متصل السمة.

٢- اعتماد نموذج لاستجابة الفقرة: وينبغي هنا اختيار النموذج في سياق نظرية استجابة الفقرة التي تحتوى النموذج الأحادي المعلمة (نموذج راش) والنموذج الثنائي المعلمات، والنموذج الثلاثي المعلمات ومعادلتها الرياضية كالآتي:

أ – النموذج الأحادي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{D(\theta-bi)}}$$

Pi (Θ): احتمال أن يجيب المفحوص ذو القدرة (Θ) على الفقرة (i) إجابة صحيحة.

D: ثابت قيمته ١,٧.

bi: معامل الصعوبة للفقرة (i).

e: الأساس اللوغاريتمي الطبيعي (العدد النيبيري ٢,٧١٨٣).

ب – النموذج ثنائي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث a: معلم التميز للفقرة i، وباقي الرموز كما في معادلة النموذج الأحادي المعلمة.

ج – النموذج ثلاثي المعلمة:

$$pi(\theta) = Ci + (1-Ci)\frac{e^{Da(\theta-bi)}}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث Ci: معلم التخمين بالنسبة للفقرة i.

(Hambleton & Swaminathan, 1985).

د – يضاف إلى ذلك نموذج التقدير الجزئي الذي توصل إلى معادلته ماسترز Masters, 1982 (والعلاقة التالية التي تعطي احتمالية وقوع المفحوص n ذي القدرة θ في المستوى**X** بدلاً من البقاء في المستوى (١ – x).

$$\Phi_{Xni} = \frac{\Pi_{Xin}}{\Pi_{(X-1)ni} + \Pi_{Xni}} = \frac{e^{(\theta_n - biX)}}{1 + e^{(\theta_n - biX)}}$$

حيث :

Φ_{xni} : احتمال إنجاز المفحوص (n) الخطوة × في السؤال i ليأخذ العلامة × بدلاً من العلامة (١ – ×).

Π_{xin} : احتمال وقوع المفحوص (n) ذي القدرة θ في المستوى × من مستويات الأداء للفقرة i

$\Pi_{(x-1)ni}$: احتمال وقوع نفس الفرد في المستوى السابق (١ – ×) في الفقرة نفسها i

وهنا تشير المعادلة إلى أن احتمال أن يصل المفحوص (n) ذو القدرة θ إلى المستوى (×) يعتمد على صعوبة المستوى (b_{ix}) وقدرة المفحوص θ فقط.

٣- اعتماد الطريقة المدخلية للاختبار، وهي الطريقة التي يتم فيها تحديد الفقرات التي تعطى للمفحوص في المرة الأولى، حيث يمكن البدء بفقرات ذات مستويات مختلفة في الصعوبة تغطي المناطق المختلفة للمحتوى وتراعي التوازن في التميز وهو ما يسمى بالاختبار الاستطلاعي (Routing Test)، ويمكن أن توكل اختيار الفقرات الأولى للمفحوص عن طريق تحديد مستوى قدرة يختاره المفحوص وهو ما يسمى بـ (Self adaptive testing).

٤- اعتماد طريقة لاختيار الفقرات (Lord, 1980) بناء على القدرة المتحصلة للمفحوص من الإجابة عن الفقرات السابقة، ويمكن أن تعتمد الفقرات اللاحقة بناءً على معلم الصعوبة أو دالة المعلومات.

٥- اعتماد طريقة رصد العلامة، وهي إما طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likely hood) أو إحدى الطرق البايزية (Bayesian Methods).

اعتماد قاعدة للتوقف عن إعطاء الفقرات للمفحوص.

وتختلف الاختبارات التكيفية باختلاف الاستراتيجيات التي تتبعها، وقد قسم لورد (Lord, 1980) استراتيجيات القياس التكيفي إلى ثلاث استراتيجيات هي :

أولاً: استراتيجية القياس التكيفي ثنائي المرحلة (Two Stage Strategy) :

وتتكون هذه الاستراتيجية من مرحلتين أولاهما الاختبار الاستطلاعي (routing test) حيث يجري تقدير قدرة أولية بواسطته، ثم يتم بعد ذلك توجيه المفحوص للمرحلة الثانية بحيث يتعرض المفحوص لاختبار فرعي يناسب قدرته المقدرة باستخدام الاختبار الاستطلاعي (Lord, 1980) وتحسب القدرة النهائية للمفحوص على أساس مرحلتي الاختبار التكيفي مجتمعتين (Hambleton & Swaminathan, 1985).

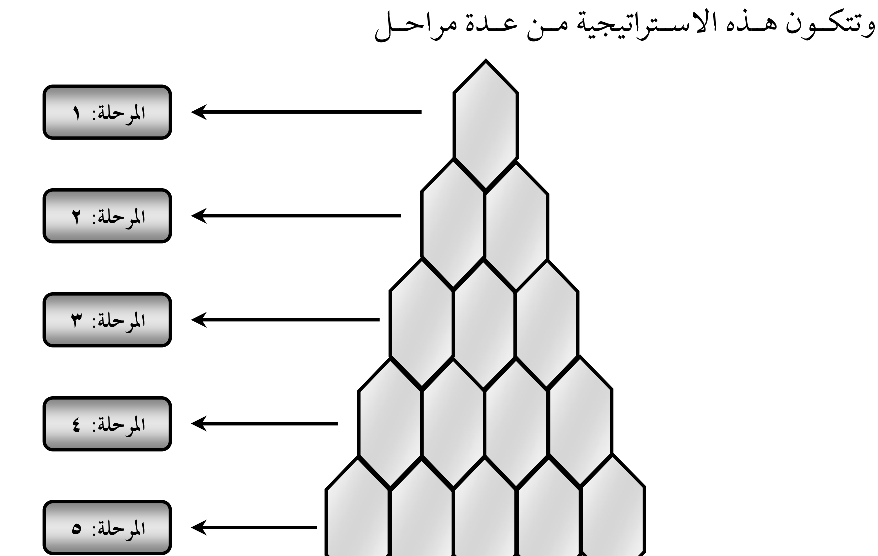
والإجراء العملي لاختيار فقرات الاختبار

الاستطلاعي هو اختيار فقراته من بين فقرات الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية، فبعد تدريج تجمع الفقرات وتقسيمها إلى اختبارات فرعية ذات صعوبة متدرجة ومختلفة يتم انتقاء عدد قليل من الفقرات لتكوين الاختبار الاستطلاعي الذي يتم بواسطته تحديد مستوى قدرة ابتدائي للمفحوص، الأمر الذي يترتب عليه توجيه المفحوص لأحد الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية (Ghiselli, Campbell & Zedeck, 1981)، ويمكن أن تتداخل الاختبارات الفرعية فيما يبنها لتكوين روابط لكن ذلك ليس ضرورياً (Wright & Stone, 1979).

ثانياً: استراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل (Multi – Stage Strategy):

وتتكون هذه الاستراتيجية من عدة مراحل يجري توجيه المفحوص إلى المرحلة التالية بناءً على القدرة المقدرة من المراحل السابقة، وقد تتضمن كل مرحلة فقرة واحدة أو مجموعة من الفقرات، ويتبع هذه الاستراتيجية استراتيجية القياس التكيفي الهرمي، حيث يتم ترتيب الفقرات في ترتيب هرمي مرتكز إلى صعوبة الفقرات ويتم هنا ابتداء الاختبار بفقرة ما وبعد الإجابة عنها يتم الانتقال إلى فقرتين إحداهما في حالة الإجابة الصحيحة والأخرى في حالة الإجابة الخطأ (Sands & Waters & Bride, 2001).

والشكل رقم (١) الآتي يبين طريقة تنظيم الفقرات.



الشكل (١). اختبار تكيفي هرمي مكون من خمس مراحل بتجمع فقرات عدد فقراته ١٥ فقرة.

(Anastasia & Urbina, 1997)

وتتضمن هذه الاستراتيجية استراتيجية الاختبارات التكيفية الطبقية حيث يتم تصنيف تجميع الفقرات إلى طبقات يجري التنقل بينها على أساس القدرة المقدرة بينما يتم اختيار الفقرة ضمن الطبقة اعتماداً على معامل التمييز (Kingsbury & Zara, 1989).

ثالثاً: استراتيجية القياس التكيفي المحوسب

(Computerized Adaptive Testing CAT)

حيث يتم في هذه الاستراتيجية تعريض المفحوص لبعض الفقرات باستخدام الحاسوب لتحديد مستوى قدرته المبدئي ثم تقدم له فقرات بعد ذلك تناسب التقدير المستمر لقدرته اعتماداً على سلسلة الاستجابات للفقرات السابقة (Murphy & Davidshofer, 1994) وعادة ما يقدم للمفحوص فقرة ذات صعوبة أعلى من سابقتها إذا ما كانت إجابته صحيحة للفقرة السابقة، وفقرة ذات صعوبة أدنى من سابقتها إذا ما كانت إجابة المفحوص خطأ للفقرة السابقة (Lincare, 2000) وينتهي الاختبار التكيفي إذا ما تم الوصول إلى تحقيق قاعدة التوقف، وقد أورد ورم (Warm, 1978) بعضاً من قواعد التوقف وهي:

١- التوقف عند استنفاد الفقرات الموجودة في تجمع فقرات بنك الأسئلة.

٢- التوقف عندما تصبح قيمة الخطأ المعياري في التقدير أقل من ٠,٠٦٢٥.

٣- التوقف عندما تصبح الفقرات الموجودة غير كافية.

وبالنسبة للنقطة الثانية فإن إمبرستون ورايس (Emberston & Reise, 2000) يشيران إلى أن قيمة الخطأ المعياري التي يتوقف عندها الاختبار التكيفي يمكن أن يحددها الفاحص.

ويضيف لنكير (Lincare, 2000) في هذا المجال بعض القواعد الأخرى للتوقف مثل كون قياس القدرة بعيداً جداً عن المحك المطلوب، أو أن يُظهر المفحوص سلوكاً يؤدي لإنهاء الاختبار كأن يكون المفحوص سريعاً جداً في الإجابة أو بطيئاً جداً في الإجابة على فقرات الاختبار، وقد أضيفت فيما بعد قواعد أخرى مثل أقل دالة معلومات بالنسبة للاختبار التكيفي المتولد (Choi,Grady&Dodd,2011) ويذكر كل من بويد ودود وكوي (Boyd,Dodd&Choi,2010) أن أكثر قاعدة مستخدمة حالياً هي مقدار محدد سلفاً من قبل الفاحص للخطأ المعياري.

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى فوائد الاختبارات التكيفية التي من أهمها اختزال عدد الفقرات المقدمة للمفحوصين حيث يذكر هامبيلتون وسواميناثان أن الاختبار التكيفي يستخدم فقط ١٠٪ – ٥٠٪ من فقرات الاختبار التقليدي (Hambleton & Swaminathan, 1985)، بينما ذكر وورم (Ward, 1984) أن الاختبار التكيفي يحتاج إلى فقرات تقل بـ (٥٠٪ – ٦٠٪) عن الاختبار التقليدي (الخطي) أما لندن وباشلي (Linden & Pashley, 2002) فيذكران

أن الاختبار التكيفي يخفض عدد الفقرات التي تطبق بمقدار ٩٠,٨٪.

ويؤدي تقليل عدد الفقرات التي يتعرض إليها المفحوص إلى تحسن وضع سرية الأسئلة إذ إن انكشافها للمفحوصين يكون أقل (Wainer, 2000) يؤدي ذلك أيضاً إلى التقليل من احتمالية معاناة المفحوص من التعب والملل والإحباط (Hambleton, Swaminathan, 1991), (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983) يضاف إلى ذلك الكفاءة والدقة في تقدير قدرة المفحوص من خلال عدد قليل من الفقرات التي تنسجم مع قدرة المفحوص (Crist, 1989)، (Wainer, 2000) ولم يُغفل الباحثون محددات استخدام القياس التكيفي فقد ذكر كرست (Crist, 1989) المحددات الآتية:

١- نقص الأجهزة والمحددات والبرمجيات.

٢- ضرورة إتقان المفحوصين لمهارات استخدام الحاسوب.

٣- تتطلب الاختبارات التكيفية دقة عالية في عملية معايرة الفقرات أو تدريجها (Item Calibration)

ويضيف هامبيلتون وزميله (Hambleton & Swaminathan, 1985) ما يلي:

١- الكلفة المادية العالية من حيث الإعداد والتحضير والتجهيز والبرمجيات.

٢- صعوبة الإعداد والتحضير بسبب استخدام عدد كبير من الفقرات لتكوين تجمع الفقرات.

٣- بعض الإشكالات القانونية من قبل المحاكم والقضاء عند عرض نتائج الاختبارات التكيفية في بعض المجتمعات مثل المجتمع الأمريكي.

وقد أجرى الثوابية (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية القياس التكيفي ثنائي المرحلة في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الوراثة من كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي تكون من (٥٥) فقرة ثنائية التدريج من نوع الاختيار من متعدد، وطبق هذا الاختبار على عينة تدريج بلغت (٧٢١) طالباً وطالبة واستخدم البرنامج الإحصائي (winsteps) في تدريج الفقرات، وقد اشتق بعد ذلك ستة اختبارات فرعية أحدها الاختبار الاستطلاعي الذي يتم توجيه المفحوص بناء عليه إلى أحد الاختبارات الفرعية الخمسة الأخرى التي تشكل المرحلة الثانية من الاختبار التكيفي ثم طبق القياس التكيفي على عينة خاصة بلغت (٨١) طالباً وطالبة وقد كان معامل الارتباط بين القدرة المقدرة من خلال الاختبار الاستطلاعي والعلامة المدرسية (٠,٧٥) وبينها وبين علامة الثانوية العامة (٠,٤٦)، أما معامل الارتباط بين الاختبار التكيفي ككل والعلامة المدرسية فكان (٠,٧٠)، ومع علامة الثانوية العامة (٠,٤٢)، بينما كان معامل الارتباط بين الاختبار الخطي ككل والعلامة المدرسية (٠,٧٦) وبينه وبين علامة الثانوية العامة (٠,٥٢).

وفي الدراسة التي أجراها العموش (٢٠٠٣)

بعنوان فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية والتي هدفت لاستقصاء فاعلية القياس التكيفي في تقويم القدرة اللفظية والقدرة التقليدية وفق الطريقتين التقليدية والحديثة أظهرت النتائج لاختبار القدرة الرياضية تفوق القياس التكيفي في مستويات القدرة المنخفضة وفي مستويات القدرة المرتفعة بينما في مستويات القدرة المتوسطة فقد كان القياس التقليدي أكثر فاعلية، أما في اختبار القدرة اللفظية فقد كان القياس التكيفي أكثر فعالية في مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة، وبشكل عام أظهرت الدراسة أن القياس التكيفي كان أكثر فاعلية من الاختبار التقليدي اعتماداً على الكفاءة النسبية، واختزال الوقت والفقرات المستخدمة.

وفي دراسة أجراها البرصان (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام فقرات ثنائية وفقرات متعددة التدريج، استخدم اختبارين تحصيليين في مادة الرياضيات تكون أحدهما من فقرات ثنائية التدريج، والآخر تكون من فقرات متعددة التدريج، طبقهما على عينتين من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان، وتم تدريج كل من فقرات الاختبارين باستخدام برمجية (WINSTEPS)، طبق بعدها إستراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل، حيث حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الأولى التي طبق عليها القياس التكيفي باستخدام فقرات ثنائية التدريج، وكذلك حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الثانية، وقد أشارت النتائج إلى أنه يستمر اقتراب تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من تقدير القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها في القياس التكيفي المكون من فقرات ثنائية التدريج حتى المرحلة الثالثة أما المرحلة الرابعة فلم تكن مؤثرة، أما في القياس التكيفي المعتمد على فقرات متعددة التدريج فكانت عملية الاقتراب من القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها مجدية حتى الرحلة الثانية بينما لم تعد مجدية في المرحلتين الثالثة والرابعة، وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن القياس التكيفي المبني على فقرات متعددة التدريج أدق من حيث تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من القياس التكيفي المعتمد على فقرات ثنائية التدريج.

وقد هدفت دراسة أجراها عبيدات (٢٠٠٨) إلى فحص فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في دقة تقدير القدرة العقلية باستخدام اختبار مصفوفات رافن، ولتحقيق ذلك استخدم اختبار مصفوفات رافن حيث تم تدريج الفقرات التي بلغت في صورتها النهائية (١٠٥) فقرات على عينة تدريج بلغت (٢٦٩٥) طالباً وطالبة، ثم طبق القياس التكيفي المحوسب على عينة ثانية بلغت (٦٣٨) طالباً وطالبة باستخدام محكّين لإنهاء الاختبار هما عدد محدد من الفقرات (٣٠) فقرة، وأدنى خطأ معياري (٠,٢٥)، وتم ذلك

باستخدام طريقتين لتقدير القدرة هما طريقة الأرجحية العظمى (MLE) (Maximum Likelihood estimation) وطريقة التقدير البعدي الأعظم (MAP) (Maximum a posterior)، وأظهرت النتائج أن قاعدة إنهاء الاختبار بعدد محدد من الفقرات توفر تقديرات أدق للقدرة ودالة معلومات أعلى من قاعدة أدنى خطأ معياري وذلك باستخدام طريقتي تقدير القدرة، ومن حيث اختزال الفقرات فقد كانت نسبة اختزال الفقرات باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري (٥٠٪) من قاعدة عدد محدد من الفقرات لكن إذا تمت المقارنة بين القياس التكيفي والخطي وصل نسبة الاختزال لعدد الفقرات المطبقة إلى (٧٠٪) تقريباً، وكذلك كان الاختبار التكيفي أدق في تقدير القدرة من الاختبار التكيفي باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري، وقد كانت نسبة اختزال عدد الفقرات المطبقة بين الاختبار التكيفي والاختبار الخطي تساوي ٧٪.

أما في الدراسة التي أجراها روكس وديكريس (Roex & Degryse, 2004) بعنوان «اختبار تكيفي محوسب للمعرفة كأداة تقييم في الممارسة العامة» والتي هدفت إلى تقويم جدوى تحويل اختبار مكتوب إلى اختبار تكيفي محوسب ودراسة صدق المحتوى لهذا الاختبار، تكون الاختبار من (١٦٥) فقرة تطبق في فترة زمنية مقدراها (٣) ساعات، وقد تم تدريج الفقرات باستخدام عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدم برنامج (Fast test pro) لتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب، واستخدمت طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة وقاعدة أدنى خطأ معياري للتوقف (SE ≤ 0.25) وقد تم تطبيق الاختبار التكيفي على (٥٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن متوسط مدة الاختبار كان (٤٧) دقيقة بانحراف معياري (١٩,٣٨)، وكان عدد الفقرات التي جرى تعريض المفحوصين لها يتراوح بين (٢٠) فقرة و (٧٠) فقرة وبمتوسط (٤٠,٢٤) فقرة وبانحراف معياري (١٢,٤٠)، أما صدق الاختبار فقد كان مجدياً وقابلاً للتطبيق، إلا الاختبار التكيفي المحوسب فلم يكن بديلاً صادقاً لاختبار المعرفة المكتوب شديد الصعوبة أو عالي المعايير.

وقد أجرى فليج وآخرون (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005) دراسة بعنوان «تطوير اختبار تكيفي محوسب للاكتئاب»، حيث تم استخدام (٣٢٠) فقرة غطت اختبارات فرعية (النشاطات اليومية، المزاج، الشكاوى، الشخصية، الرضا عن الحياة، النرجسية، الصحة، القلق، فاعلية الذات) وباستخدام الاختبار التكيفي المحوسب تبين أن علامة الاختبار التكيفي المحوسب ارتبطت مع فقرات الاكتئاب بمعامل ارتباط (٠,٩٥)، ومع اختبار القلق بمعامل ارتباط (٠,٧٩) ومع اختبار الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية معامل ارتباط (٠,٧٦) وبشكل عام تم الاستنتاج أن الاختبار التكيفي المحوسب للاكتئاب يقيس أعراض الاكتئاب بدقة عالية وبعدد متدن من

الفقرات المطبقة على المستجيب.

وقد أجرى فيزبول ووانج ويلير (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) دراسة بعنوان «الاختبار التكيفي المحوسب واختبار الفقرات الثابتة لمهارات الاستماع للموسيقى: مقارنة للكفاءة والصدق التلازمي» هدفت إلى مقارنة الكفاءة والدقة والصدق التلازمي بين الاختبارات التكيفية والاختبارات الخطية، واستخدم الباحثون بيانات مولدة (محاكاة) لعينة بلغت (٢٢٠٠) مفحوص، حيث أظهرت النتائج أن الاختبار التكيفي الموسيقي يحتاج لفقرات تقل بنسبة (٥٠٪ – ٩٣٪) ليطابق الثبات والصدق التلازمي للاختبار الخطي، بل إن الاختبار التكيفي أعطى مستويات أعلى من الثبات والصدق التلازمي من الاختبار الخطي عند إبقاء طول الاختبار التكيفي ثابتاً.

وقام هندركسون (Hendrickson, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية استخدام الاختبار التكيفي ثنائي المرحلة بديلاً عن الاختبارات التحصيلية التقليدية، حيث تم استخدام اختبار في اللغة الإنجليزية لذلك على طلبة الصف السادس وأظهرت النتائج أن الخصائص السيكومترية المتعلقة بالثبات ودقة القياس تتحسن عند تدريج الاختبارات التقليدية لتصبح اختبارات تكيفية.

وقد قام كيم ويليك (Kim & Plake, 1993) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين اختبار تكيفي محوسب واختبار تكيفي ثنائي المرحلة باستخدام المحاكاة، حيث أظهرت النتائج أن الخصائص الإحصائية (صعوبة الفقرات للاختبار الاستطلاعي) لها أثر أساسي في دقة قياس القدرة وبشكل عام تفوق الاختبار التكيفي المحوسب على الاختبار ثنائي المرحلة المساوي له بعدد الفقرات وفق محكّيْ دقة القياس والفعالية، ووجد أن الاختبارات التكيفية ثنائية المرحلة التي تستخدم مدى واسعا من الصعوبة وعدداً فردياً من الفقرات في المرحلة الثانية تعطي تقديرات أكثر دقة من الأشكال الأخرى للاختبارات ثنائية المرحلة، وأشار الباحثان إلى أن الاختبارات ثنائية المرحلة تعتبر بديلاً عملياً مناسباً عند عدم توفر أجهزة حاسوب.

ويتبين مما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على فاعلية القياس التكيفي بشكل يفوق القياس الخطي مع الأخذ بعين الاعتبار دقة التقدير للقدرة كما في دراسة العموش (٢٠٠٣) والبرصان (٢٠٠٦)، ودراسة فليج وزملائه (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005)، ودراسة هندركسون (Hendrickson, 2002)، ودراسة كيم وبليك (Kim & Plake, 1993)، ومن حيث الصدق فقد أشارت الدراسات إلى تمتع الاختبار التكيفي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما في دراسة كل من فيزبول وزملائه (Vispoel, Wang & Blelier, 1997)، ودراسة ريكس وديكرس (Roex & Degryse, 2004)،

مشكلة الدراسة:

عادة ما تعتمد الاختبارات التكيفية على

الفقرات من نوع الإجابة المنتقاة ذات التدريج الثنائي خصوصاً في الاختبارات التكيفية المحوسبة (Computerized adaptive testing CAT)، لكن ومن وجهة نظر كثير من اختصاصي القياس والتقويم بأن الفقرات من نوع الإجابة المنتقاة ذات التدريج الثنائي لا يمكنها قياس نتاجات التعلم المعقدة، هذا عدا عن أن الفقرات ذات الإجابة المُنشأة لا تعطي الفرصة لتخمين الإجابة الصحيحة إذا لم يكن يمتلك المعرفة الضرورية. ويشير كامبل (Campbell,2000) في هذا المجال إلى أن المزج بين النوعين من الفقرات ذات الإجابة المنتقاة وذات الإجابة المُنشأة هو الأكثر ملاءمة، وبناءً عليه فإن أي اختبار إذا ما أريد له أن يقيس نتاجات التعلم على اختلاف أنواعها فلا بد من أن يحتوي على فقرات من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة) (Constructed Response Items) ذات التدريج متعدد الفئات، ومن المعلوم أن هناك صعوبات ترتبط بتطبيق الفقرات ذات الإجابة متعددة التدريج خصوصاً في الاختبارات التكيفية المحوسبة (CAT)، لكن في هذه الدراسة سيتم التعرض لطريقة جديدة قابلة للتطبيق بإدخال فقرات من نوع الإجابة المنشأة (Constructed Response Items) متعددة التدرج في الاختبارات التكيفية سواءً كانت محوسبة أو باستخدام الورقة والقلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية القياس التكيفي المبني باستخدام فقرات إجابة منتقاة ثنائية التدريج (Dichotomous Items) وفقرات من نوع الإجابة المنشأة متعددة التدريج (Polytomous Items) معاً وذلك باستخدام طريقة قابلة للتطبيق وهي جعل المرحلة الأخيرة فقرات متعددة التدريج من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة)، يجري إضافتها لإجابات المفحوص السابقة وحساب قدرته المتحققة من جميع الفقرات الثنائية التدريج والمتعددة التدريج فيما بعد، بعد أن ينهي الطالب إجابته عليها ورقياً أو حاسوبياً وتصحيحها من قبل مصححين ثم إدخالها مرمزة للبرنامج الحاسوبي الذي يقوم بحساب قدرة المفحوص معتمداً إحدى طرق التقدير في نظرية الاستجابة للفقرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إدخال فقرات متعددة التدريج من نوع الفقرات ذات الإجابة المنشأة متعددة التدريج إلى القياس التكيفي وذلك لأهمية هذا النوع من الفقرات في قياس بعض نتاجات التعلم التي يصعب قياسها بفقرات ثنائية التدريج من نوع الفقرات ذات الإجابة المنتقاة، وبشكل هذا العمل داعماً لفكرة القياس التكيفي الذي أداته الاختبارات التكيفية التي توائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات التي يتعرض إليها، الأمر الذي يؤدي إلى اختصار الجهد والكلفة واختزال عدد الفقرات المستخدمة والتقليل من كشف الفقرات للمفحوصين، وبذلك تنتفي بعض المبررات التي يسوقها معارضو القياس التكيفي.

أمـا الأهميـة العمليـة للدراسـة فتتمثـل في إيجـاد طريقة قابلة للتطبيق لإدخـال فقـرات ذات إجابـة منشـأة متعـددة التـدريج في فقـرات الاختبـار التكيفـي وذلـك بجعل المرحلة الأخيرة للاختبار هي إجابة المفحوص عن فقرات ذات إجابة منشأة من نوع الفقرات ذات التدريج المتعدد وذلك اعتماداً على القدرة المقـدرة مـن الفقـرات ثنائيـة التـدريج المقدمـة سـابقاً للمفحـوص، سـواءً كـان الاختبـار محوسباً أو اختبـار ورقـة وقلـم وقيـاس فاعليـة الاختبـار التكيفـي المـبني مـن فقـرات ثنائيـة التـدريج وفقرات متعددة التدريج معاً.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة بالسؤال:

مـا فاعليـة إدخـال فقـرات ذات إجابـة منشـأة متعـددة التـدريج كمرحلـة أخـيرة في القيـاس التكيفـي متعدد المراحل على القدرة المقـدرة للمفحوصين بشكل عام؟ مقاسة بما يأتي:

أ) معامل الارتباط بـين تقـديرات القـدرة المقـدرة في المراحل الأولى والثانية، المتكونتين مـن فقـرات ثنائيـة التدريج، والثالثة المتكونـة مـن فقـرات متعـددة التـدريج والقـدرة الحقيقيـة المقـدرة مـن الاختبـار الخطـي الـذي يحتوي فقرات ثنائية ومتعددة التدريج.

ب) متوسط القيم المطلقة للفـروق بـين تقـديرات القـدرة المقـدرة في المراحـل الـثلاث والقـدرة الحقيقيـة المقدرة من الاختبار الخطي الـذي يحتـوي فقـرات ثنائيـة ومتعددة التدريج.

جـ) مقـدار انخفـاض الخطـأ المعيـاري في التقـدير أثناء التقدم في المراحل.

محددات الدراسة:

١- استخدمت هـذه الدراسـة بيانـات مولـدة باستخدام الحاسوب.

٢- استخدمت هذه الدراسة القيـاس التكيفـي متعدد المراحل.

مصطلحات الدراسة:

القياس التكيفي (Adaptive Testing):

اختبار يتكـون مـن فقـرات متتابعـة أو مجموعـات متتابعـة مـن الفقـرات بحيـث تتحـدد الفقـرة أو مجموعـة الفقـرات الآتيـة بنـاءً علـى نتيجـة الفقـرات السابقـة وصـولاً إلى مستوى تقاربي (Asymptotic level).

الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (ثنائية التـدريج) (dichotomous items):

أسـئلة تتكـون الإجابـة فيهـا مـن مـتغير ثنائيـة التـدريج حيـث يعطـي الدرجـة صـفراً للإجابـة الخطـأ والدرجة واحداً للإجابة الصحيحة وعادة ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة منتقاة.

الأسئلة ذات الإجابة المُنشأة (متعددة التدريج) (polytomous items):

أسئلة تتكون الإجابة فيها مـن مـتغير لـه تدريـج ثلاثي أو رباعي أو أكثر بنـاءً علـى فئـات الإجابـة حيـث تعطـى المعرفـة الجزئيـة علامـات حيـث تعطـى الدرجـة صـفر للإجابـة الخطـأ، والدرجـة (١) للإجابـة الجزئيـة

ذات خطوة واحدة صحيحة والدرجة (٢) للإجابة الجزئية التي فيها خطوتان صحيحتان وهكذا (وغالباً ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة منشأة وأحيانا تكون مقياس تقدير).

منهجية الدراسة:

١- عينة التدريج: تكونت عينة تدريج الفقرات من (٢٠٠٠) مفحوص جرى توليد إجاباتهم حاسوبياً باستخدام المحاكاة (simulation) وباستخدام برنامج (WENGEN) حيث تم توليد (٦٠) فقرة ثنائية التدريج لكل مفحوص بالإضافة إلى (١٠) فقرات متعددة التدريج لكل مفحوص كل فقرة تحتوي على (٥) مستويات للإجابة تراوحت بين صفر و(٤).

٢- عينة القياس التكيفي: تكونت عينة القياس التكيفي من (١٠٠) مفحوص جرى اختيارهم من بين الألفي مفحوص الذين شكلوا عينة التدريج، وقد روعي في اختيارهم تمثيل جميع شرائح القدرة للمفحوصين.

٣- تدريج الفقرات: تم تدريج الفقرات الستين ذوات التدريج الثنائي والفقرات العشر ذوات التدريج المتعدد باستخدام برنامج RUMM 2020، الذي يوفر الإمكانية لتدريج فقرات ثنائية التدريج وفقرات متعددة التدريج في اختبار واحد، ويبين الجدول (١) قيم معلم الصعوبة للفقرات السبعين الناتجة باستخدام البرنامج (RUMM2020).

الجدول رقم (١). قيم معلم الصعوبة لفقرات الاختبار من نوعي ثنائي التدريج ومتعدد التدريج.

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠٠١	ثنائية التدريج	١،١٩٦ −	٠،٠٥٤	٠،٥٨٨
١٠٠٠٢	ثنائية التدريج	٠،٢٣٥ −	٠،٠٤٩	٠،٢٦٩
١٠٠٠٣	ثنائية التدريج	١،٤٩٤	٠،٠٥٩	٠،٣٨١
١٠٠٠٤	ثنائية التدريج	٠،٢١٥ −	٠،٠٤٩	٠،٠٣
١٠٠٠٥	ثنائية التدريج	٠،٤٦٢	٠،٠٥	١،٢٧٧ −
١٠٠٠٦	ثنائية التدريج	٠،٧	٠،٠٥٢	٠،٨٠٣
١٠٠٠٧	ثنائية التدريج	٠،٢٣٧ −	٠،٠٤٩	٠،٠١١ −
١٠٠٠٨	ثنائية التدريج	٠،١٩١ −	٠،٠٤٩	٠،٧٩١ −
١٠٠٠٩	ثنائية التدريج	١،٠٧٩ −	٠،٠٥٣	٠،٣٣٢ −
١٠٠١٠	ثنائية التدريج	١،٧٩١	٠،٠٦٤	٠،٧٢٨
١٠٠١١	ثنائية التدريج	١،٦ −	٠،٠٥٨	١،٨٥٥
١٠٠١٢	ثنائية التدريج	٠،٥٨٤	٠،٠٥١	٠،٢٨٧ −
١٠٠١٣	ثنائية التدريج	٠،٨٣	٠،٠٥٢	٠،٢٠٨ −
١٠٠١٤	ثنائية التدريج	٠،١١	٠،٠٤٩	٠،٦٨٤ −
١٠٠١٥	ثنائية التدريج	٢،٢٨٦	٠،٠٧٣	٠،١٧٢

تابع الجدول رقم (١).

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠١٦	ثنائية التدريج	— ٢,١٣٨	٠,٠٦٧	٠,٩٤٦
١٠٠١٧	ثنائية التدريج	٠,٥٣٣	٠,٠٥١	١,٧٠٥
١٠٠١٨	ثنائية التدريج	— ٠,٩٣٣	٠,٠٥٢	٠,٩٨٨
١٠٠١٩	ثنائية التدريج	١,٦٧٩	٠,٠٦٢	— ٠,٠٧٤
١٠٠٢٠	ثنائية التدريج	— ٠,٦٤	٠,٠٥	٠,٦١٣
١٠٠٢١	ثنائية التدريج	— ٠,٦٨٧	٠,٠٥١	— ٠,٥٦١
١٠٠٢٢	ثنائية التدريج	٠,٨٩٥	٠,٠٥٣	٠,٩٥٦
١٠٠٢٣	ثنائية التدريج	١,٢٥٩	٠,٠٥٦	— ٠,١٣٥
١٠٠٢٤	ثنائية التدريج	— ٢,٢٢	٠,٠٦٨	٠,٥٧٦
١٠٠٢٥	ثنائية التدريج	٢,٠٠٥	٠,٠٦٧	— ٠,٢٧٧
١٠٠٢٦	ثنائية التدريج	٠,١٠٩	٠,٠٤٩	— ٠,٠٣٥
١٠٠٢٧	ثنائية التدريج	— ١,٢٥٥	٠,٠٥٥	— ٠,٥٣٤
١٠٠٢٨	ثنائية التدريج	١,١٢٧	٠,٠٥٥	٠,٤٣١
١٠٠٢٩	ثنائية التدريج	١,٣٥٧	٠,٠٥٧	١,٠٢١
١٠٠٣٠	ثنائية التدريج	— ٢,٢٥٣	٠,٠٦٩	— ٠,٨٢٦
١٠٠٣١	ثنائية التدريج	— ٠,٦٦٧	٠,٠٥١	— ٠,٤٦٤
١٠٠٣٢	ثنائية التدريج	— ١,٤٥٧	٠,٠٥٧	٠,٥٨١
١٠٠٣٣	ثنائية التدريج	— ١,٠٢٩	٠,٠٥٣	٠,١٠٦
١٠٠٣٤	ثنائية التدريج	— ٠,٢٤٢	٠,٠٤٩	٠,١٩٨
١٠٠٣٥	ثنائية التدريج	٠,١٩٧	٠,٠٥	١,٥٥٢
١٠٠٣٦	ثنائية التدريج	٠,٢٧٦	٠,٠٥	٠,٤١٩
١٠٠٣٧	ثنائية التدريج	— ٠,١٦٤	٠,٠٤٩	— ٠,٦٥٨
١٠٠٣٨	ثنائية التدريج	٠,٦٤٦	٠,٠٥١	— ٠,١٤
١٠٠٣٩	ثنائية التدريج	— ٢,٣٣	٠,٠٧	— ٠,٢٣١
١٠٠٤٠	ثنائية التدريج	٠,٧٣٩	٠,٠٥٢	— ٠,٢٨٢
١٠٠٤١	ثنائية التدريج	٠,٨٠٤	٠,٠٥٢	— ١,١٦٨
١٠٠٤٢	ثنائية التدريج	٠,٤٢٥	٠,٠٥	— ٠,٦٤٦
١٠٠٤٣	ثنائية التدريج	— ٠,١٤٢	٠,٠٤٩	٠,٥٣٩
١٠٠٤٤	ثنائية التدريج	٠,٦٠٣	٠,٠٥١	— ٠,٨٨١
١٠٠٤٥	ثنائية التدريج	— ١,٣٢٤	٠,٠٥٥	— ٠,٥٩
١٠٠٤٦	ثنائية التدريج	٠,٥٤٥	٠,٠٥١	٠,٠٨٩
١٠٠٤٧	ثنائية التدريج	٠,٠٥٥	٠,٠٤٩	— ٠,٢٦٣
١٠٠٤٨	ثنائية التدريج	٠,٨٩٦	٠,٠٥٣	٠,٨٥٨
١٠٠٤٩	ثنائية التدريج	٠,٦٨٣	٠,٠٥٢	— ٠,١٥٥

تابع الجدول رقم (١).

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠٥٠	ثنائية التدريج	−٠٫٨١٨	٠٫٠٥١	١٫٧١٢
١٠٠٥١	ثنائية التدريج	١٫١٦	٠٫٠٥٥	−٠٫٩٣٢
١٠٠٥٢	ثنائية التدريج	١٫٣٨١	٠٫٠٥٨	٠٫٦٥٨
١٠٠٥٣	ثنائية التدريج	−١٫٠٥٥	٠٫٠٥٣	−٠٫٠٦١
١٠٠٥٤	ثنائية التدريج	١٫٢٥٧	٠٫٠٥٦	−٠٫٢١٥
١٠٠٥٥	ثنائية التدريج	٠٫٤٧	٠٫٠٥	٠٫٠٩
١٠٠٥٦	ثنائية التدريج	−٠٫٣٠٢	٠٫٠٤٩	٢٫٨١١
١٠٠٥٧	ثنائية التدريج	٠٫٧٣٣	٠٫٠٥٢	−٠٫٠٩١
١٠٠٥٨	ثنائية التدريج	١٫١٤٥	٠٫٠٥٥	٠٫١٨٣
١٠٠٥٩	ثنائية التدريج	٠٫٤١٨	٠٫٠٥	−٠٫٣٦٨
١٠٠٦٠	ثنائية التدريج	−١٫٤٩	٠٫٠٥٧	−٠٫٠٧١
١٠٠٦١	متعددة التدرج	−٠٫٥٦٨	٠٫٠٢٣	−٠٫٨٦٦
١٠٠٦٢	متعددة التدرج	−٠٫٤٧١	٠٫٠٢٢	−١٫٠٥٨
١٠٠٦٣	متعددة التدرج	−٠٫٨٨٥	٠٫٠٢٥	−١٫٤٢٢
١٠٠٦٤	متعددة التدرج	−٠٫٣٢١	٠٫٠٢٤	−١٫٨٩٩
١٠٠٦٥	متعددة التدرج	−٠٫٠٠٢	٠٫٠٢٤	−٠٫٨٧٢
١٠٠٦٦	متعددة التدرج	٠٫٨٤٢	٠٫٠٢٧	−٠٫٩٧٧
١٠٠٦٧	متعددة التدرج	٠٫٠٦٦	٠٫٠٢٢	٠٫١٦٢
١٠٠٦٨	متعددة التدرج	−٠٫٩٩٨	٠٫٠٢٦	−١٫٨٣٤
١٠٠٦٩	متعددة التدرج	−٠٫٥٢	٠٫٠٢٥	−٠٫٧٦١
١٠٠٧٠	متعددة التدرج	−٠٫٩	٠٫٠٢٦	−٠٫٩٨

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معلم الصعوبة تراوحت بين القيمة (−٢٫٣٣) لوجيت للفقرة رقم (٣٣) والقيمة (٢٫٢٨٦) لوجيت للفقرة رقم (١٥)، كذلك كانت جميع الفقرات السبعين مطابقة لنموذج راش إذ إن إحصائي المطابقة لم يقع خارج الفترة (−٢٫٥ − ٢٫٥) وذلك حسب شرط برنامج RUMM 2020.

إجراءات القياس التكيفي:

١- بعد ترتيب الفقرات تصاعدياً حسب معلم الصعوبة لكل فقرة جرى اختيار (٥) فقرات ثنائية التدريج تمثل مستويات الصعوبة جميعها لتكون اختباراً استطلاعياً بشكل المرحلة الأولى من القياس التكيفي، وأرقام هذه الفقرات هي: (١٠، ١١، ١٨، ٤٧، ٤٨).

٢- جرى تقسيم الفقرات ثنائية التدريج الباقية وهي (٥٥) فقرة لتكون خمس مجموعات فرعية تشكل المرحلة الثانية من القياس التكيفي، والجدول رقم (٢) يبين أرقام الاختبارات الفرعية الخمسة.

الجدول رقم (٢). الفقرات التي شكلت المجموعات الفرعية.

المجموعة الفرعية	أرقام الفقرات
الأولى	٣٩، ٣٠، ٢٤، ١٦، ٦٠، ٣٢، ٤٥، ٢٧، ١، ٩، ٥٣
الثانية	٣٣، ٥٠، ٢١، ٣١، ٢٠، ٥٦، ٣٤، ٧، ٢، ٤، ٨
الثالثة	٣٧، ٤٣، ٢٦، ١٤، ٣٥، ٣٦، ٥٩، ٤٢، ٥، ٥٥، ١٧
الرابعة	٤٦، ١٢، ٤٤، ٣٨، ٤٩، ٦، ٥٧، ٤٠، ٤١، ١٣، ٢٢
الخامسة	٢٨، ٥٨، ٥١، ٥٤، ٢٣، ٢٩، ٥٢، ٣، ١٩، ٢٥، ١٥

٣- جرى تقسيم الفقرات متعددة التدريج وهي (١٠) فقرات لتكون (٥) اختبارات فرعية كل منها يتكون من فقرتين اثنتين.

٤- جرى تقديم فقرات الاختبار الاستطلاعي لكل المفحوصين في عينة القياس التكيفي وحساب قدرة مبدئية لكل منهم باستخدام برنامج (RUMM 2020) وذلك باستخدام البيانات السابقة التي تحتوي استجاباتهم على الاختبار الخطي، بحيث تم حذف الاستجابات جميعها باستثناء الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي الخمس.

٥- بناءً على القدرة المحسوبة لكل مفحوص جرى تقديم خمس فقرات أخرى مختارة تتناسب مع قدرة المفحوص المبدئية من المجموعات الفرعية المتكونة من فقرات ثنائية التدريج ذات إجابة منتقاة، وحساب قدرة المفحوص الجديدة باستخدام الفقرات الخمس الجديدة والفقرات السابقة التي كونت الاختبار الاستطلاعي.

٦- بناء على القدرة المحسوبة من المرحلة الثانية جرى تعريض المفحوصين لفقرتين من ذوات التدريج المتعدد تتناسبان مع قدرة المفحوص الجديدة وحساب القدرة النهائية باستخدام فقرات المراحل الثلاث معاً وبالتالي أصبح لكل مفحوص ثلاث قدرات Θ_1 متحصلة من الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي، Θ_2 متحصلة من الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى (الاستطلاعية) وجميعها ثنائية التدريج، Θ_3 متحصلة عن الاستجابات على فقرات اختبار المراحل الثلاث والتي كان آخرها من الفقرات ذات التدريج المتعدد.

النتائج

يبين الملحق رقم (١) تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المرحلة الأولى (Θ_1) وهي مرحلة الاختبار الاستطلاعي، و(Θ_2) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثانية ثنائية التدريج مضافاً لها فقرات المرحلة الأولى ثنائية التدريج، وكذلك (Θ_3) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثالثة المكونة من فقرات متعددة التدريج مضافاً لها فقرات المرحلة الثانية ثنائية التدريج وفقرات المرحلة الأولى ثنائية التدريج إضافة للخطأ المعياري في التقدير لجميع المراحل وبجانبها لكل مفحوص القدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين (Θ_L).

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة يبين الجدول (٣) المستخلص من الملحق (١) المتوسطات الحسابية للقدرات المقدرة في المراحل الثلاث، ومعاملات الارتباط بيرسون بين كل من

القدرات المقدرة في المراحل الثلاث والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، ومتوسط القيم المطلقة للفروق في تقديرات القدرة في المراحل الثلاث مقارنة بالقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، والمتوسط الحسابي للخطأ المعياري في التقدير للمفحوصين، ومتوسط الفروق بين الخطأ المعياري في التقدير لكل مرحلة منسوبة إلى الخطأ المعياري في تقدير القدرة المتأتية من الاختبار الخطي بفقراته السبعين.

الجدول رقم (٣). القيم الإحصائية المتعلقة بتقديرات القدرة في المراحل المختلفة في القياس التكيفي مقارنة بالقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي.

	المرحلة الأولى (فقرات ثنائية التدريج) (Θ_1)	المرحلة الثانية (فقرات ثنائية التدريج) (Θ_2)	المرحلة الثالثة (فقرات ثنائية + متعددة التدريج) (Θ_3)	الاختبار الخطي (Θ_L)
المتوسط الحسابي للقدرة	— ٠,٢٥٦	— ٠,٢٤٩	— ٠,١٧٦	— ٠,٠٨٩
معامل الارتباط	٠,٧٦٨	٠,٨٨١	٠,٩٣٠	١
متوسط القيم المطلقة للفروق	٠,٧٦٧	٠,٥٨٢	٠,٤١٣	٠
المتوسط الحسابي للخطأ المعياري	١,١٨٢	٠,٧٥٨	٠,٥٣٣	٠,٢٥٥
متوسط الفروق في الخطأ المعياري	٠,٩٢٨	٠,٥٠٤	٠,٢٧٨	٠

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لقدرات المفحوصين في الاختبار الاستطلاعي ذي الفقرات الخمس كانت (— ٠,٢٥٦) لوجيت وهي قريبة نسبيا من المتوسط الحسابي للقدرة الحقيقية المتأتية من الاختبار الخامس بفقراته السبعين وهي (— ٠,٠٨٩) أي بفارق (٠,١٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثانية كان متوسط تقديرات القدرة يساوي (— ٠,٢٤٩) وهنا يظهر أن المرحلة الثانية لم تحسن تقدير القدرة للاقتراب من القدرة الحقيقية إلا بمقدار ضئيل وهو (٠,٠٠٧) وهو قريب من الصفر، والسبب هنا أن كلتا المرحلتين الأولى والثانية تتألفان من فقرات ثنائية التدريج من نوع الإجابة المنتقاة، بينما تألف الاختبار الخطي من كلا النوعين من الفقرات ثنائية ومتعددة التدريج، ويدعم ذلك أنه حينما أضيفت المرحلة الثالثة التي تحتوي على فقرات متعددة التدريج من نوع الإجابة المنشأة تحسن تقدير القدرة باتجاه القدرة الحقيقية حيث أصبح (— ٠,١٧٦) أي بفارق (٠,٠٨٧) لوجيت، وهذه النتائج تتفق مع دراسة البرصان (٢٠٠٦) من حيث المرحلة الأولى من القياس التكيفي بينما تختلف من حيث المرحلة الثانية للقياس التكيفي، وبالمثل مع دراسة الثوابية (٢٠٠٤) ودراسة هندركسون (٢٠٠٢)، وكما هو معلوم أن تقديرات القدرة تمتد في المدى السالب والمدى الموجب الأمر الذي يفرض أن يكون هناك مقارنة من نوع آخر وهي التي تستخدم الفروق المطلقة

(القيم المطلقة لباقي الطرح) بين التقديرات للقدرة في مراحل القياس التكيفي والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي، ذلك أن المتوسط الحسابي للتقديرات الموجبة والسالبة قد يعطي استنتاجا مضللاً بسبب تعادل الموجب مع السالب.

فباستخدام المتوسط الحسابي للفروق المطلقة يظهر أن تقديرات المرحلة الأولى الاستطلاعية تبعد في المتوسط عن القدرة الحقيقية بمقدار (٠,٧٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثاني أصبحت تبعد بمقدار (٠,٥٨٢) لوجيت، وفي المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة التدريج كانت القدرة في المتوسط تبعد بمقدار (٠,٤١٣) لوجيت وهي تعد قريبة من القدرة الحقيقية، لاسيما لو أننا أعدنا تطبيق الاختبار الخطي بفقراته السبعين فسنحصل على فروقات ربما تساوي الفروق الحالية مع القياس التكيفي الذي استخدم فقط (١٢) فقرة من أصل (٧٠) فقرة مع الانتباه لإشكالية احتواء القياس التكيفي على كلا النوعين من الفقرات.

ومن حيث المؤشر الثالث على فاعلية القياس التكيفي المبني باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدريج وهو معامل الارتباط فيظهر أن معامل الارتباط في المرحلة الاستطلاعية الأولى مع القدرة الحقيقية كان (٠,٧٦٧) بتباين مفسر مقداره (٠,٥٨٨) أما في المرحلة الثانية فقد أصبح معامل الارتباط (٠,٧٦٦) ويلاحظ هنا مدى التحسن في التقدير باتجاه القدرة الحقيقية، لكن في المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة التدريج بالإضافة للفقرات الثنائية السابقة أصبح معامل الارتباط (٠,٩٣٠) وبتباين مفسر مقداره (٠,٨٦٥) الأمر الذي يبين مدى اقتراب تقدير القدرة باستخدام الاختبار التكيفي الذي احتوى فقط (١٢) فقرة من تقدير القدرة باستخدام الاختبار الخطي بفقراته السبعين، علماً بأن معاملات الارتباط المذكورة هي دالة عند مستوى (α=٠,٠١).

وبالنسبة للخطأ المعياري في التقدير يُظهر الجدول أن متوسط الخطأ المعياري في التقدير كان في المرحلة الأولى الاستطلاعية (١,١٨٢) ثم أصبح في المرحلة الثانية (٠,٧٥٨) ويلاحظ هنا مقدار الانخفاض في الخطأ المعياري في التقدير الذي اعتمد حتى الآن على فقرات ثنائية التدريج، لكن في المرحلة الثالثة التي احتوت على فقرات متعددة التدريج أصبح (٠,٥٣٣) وهو يبعد بمقدار (٠,٢٧٧) عن متوسط الخطأ المعياري في تقديرات القدرة في الاختبار الخطي والذي يبلغ (٠,٢٥٥) بينما كان يبعد بمقدار (٠,٥٠٤) في المرحلة الثانية، وبمقدار (٠,٩٢٨) ويلاحظ أن الخطأ المعياري بدأ بمقدار كبير في المرحلة الأولى الاستطلاعية إلا أنه وصل لمقدار معقول في المرحلة الثالثة حيث كانت نسبة متوسط الخطأ المعياري في المرحلة الثالثة إلى متوسط الخطأ المعياري في الاختبار الخطي تساوي تقريباً (١ : ٢) بينما كانت نسبة عدد فقرات الاختبار الخطي إلى عدد فقرات الاختبار التكيفي تقريباً (١ : ٦) وهذا يبين مقدار الخفض الكبير في الكلفة والجهد للفاحص

والمفحوص في الاختبار التكيفي مقارنة بالاختبار الخطي في مقابل التضحية بمقدار قليل جداً من الدقة في القياس، وهذا يقود إلى التوصية باعتماد القياس التكيفي بشكل عام مكان القياس الخطي، وخصوصاً ذلك الذي يحتوي كلا النوعين من الفقرات ذات الإجابة المنتقاة، وذات الإجابة المُنشأة في مختلف أنواع الاختبارات.

ملحق (١)

جدول يبين تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المراحل الثلاث والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي والأخطاء المعيارية لكل تقدير –

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
١	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–٠٫٤٥٤	٠٫٦٩١	–٠٫١١٨	٠٫٤٦٢	٠٫٠٠٨	٠٫٢١٣
٢	–٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	–١٫٠٧٩	٠٫٧٣٤	–٠٫٦٤٨	٠٫٤٧٦	٠٫٣٨٣	٠٫٢٢٢
٣	–٠٤٦٦.	١٫٠٥٢	٠٫٤١١	٠٫٩٦٣	٠٫٨٦٥	٠٫٥٣٣	١٫٢٨٧	٠٫٢٦
٤	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٢٨٨	٠٫٦٨٢	٠٫٤٩٣	٠٫٥١٧	٠٫٥٣٣	٠٫٢٢٧
٥	–٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	–٣٫٣١٥	٠٫٩٧٥	–٢٫٢٠٧	٠٫٥٥٣	–١٫٥	٠٫٢٤٤
٦	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–١٫٦١٧	٠٫٨٠٦	–١٫٣١٣	٠٫٥٠١	–٠٫٨٨	٠٫٢١٧
٧	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	–٠٫١٥	٠٫٦٩٨	٠٫٠٢١	٠٫٤٧٥	٠٫٤٣٢	٠٫٢٢٣
٨	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–٢٫٣١١	٠٫٩٧٥	–٢٫٠٣٣	٠٫٥٦٩	–١٫٣٣	٠٫٢٣٤
٩	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٥١٥	٠٫٦٨٩	–٠٫٠٦٣	٠٫٤٩٨	٠٫٢٣٩	٠٫٢١٨
١٠	–٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	–٣٫٣١٥	٠٫٩٧٥	–٢٫٩٤٨	٠٫٧٠٨	–١٫٦٨٦	٠٫٢٥٨
١١	٢٫٧١١	١٫٥٣٩	٢٫٣٨٦	٠٫٨٠٣	١٫٦٩٣	٠٫٥٥٥	٠٫٩١٣	٠٫٢٤١
١٢	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	–٠٫٦٢٨	٠٫٧٤	–٠٫٩٩٧	٠٫٤٩٨	–٠٫٤٣٣	٠٫٢١
١٣	١٫٦٠١	١٫١٧٨	١٫٩٢٢	٠٫٧٩٥	١٫٤٣١	٠٫٥٤٥	١٫٦٥١	٠٫٢٨٣
١٤	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–٠٫٤٥٤	٠٫٦٩١	–٠٫٨٨٩	٠٫٤٧٣	–٠٫٨٣٤	٠٫٢١٦
١٥	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–٠٫٩١٤	٠٫٧٢٧	–٠٫٢١٩	٠٫٤٧١	–٠٫٢١٤	٠٫٢١١
١٦	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–١٫٠٨١	٠٫٧٣٢	–٠٫٦٨٦	٠٫٤٦١	–١٫٣٨٥	٠٫٢٣٧
١٧	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–١٫٠٨١	٠٫٧٣٢	–٠٫٦٨٦	٠٫٤٦١	–١٫١٢١	٠٫٢٢٥
١٨	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–١٫٦١٧	٠٫٨٠٦	–١٫٥٦٢	٠٫٥٣٤	–٠٫٦٥٣	٠٫٢١٢
١٩	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	–٠٫٦١	٠٫٦٩٩	–٠٫٥٦١	٠٫٤٥٤	–١٫٠٢٣	٠٫٢٢١
٢٠	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–٠٫٤٥٤	٠٫٦٩١	–٠٫٣١١	٠٫٤٥٤	–٠٫٠٥٤	٠٫٢١٤
٢١	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	٠٫١٧٤	٠٫٤٩٥	٠٫١٩٢	٠٫٢١٧
٢٢	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–١٫٤٤٧	٠٫٨٠٤	–١٫٧٨	٠٫٥٨٤	–٠٫٦٩٨	٠٫٢١٣
٢٣	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٧١٩	٠٫٦٨٩	٠٫٥٢٧	٠٫٤٩٨	٠٫٧٩٩	٠٫٢٣٧
٢٤	–١٫٥١٩	١٫١٦٩	٠٫٢٨٦	٠٫٧٠٥	٠٫٥١١	٠٫٥٣٥	٠٫٠٩٩	٠٫٢١٥
٢٥	–٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	–٠٫٠٢٣	٠٫٦٨	٠٫٠٩	٠٫٤٧٨	–٠٫٥٦٤	٠٫٢١١
٢٦	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	–٠٫١٥	٠٫٦٩٨	٠٫٤٩٣	٠٫٥١٧	٠٫٢٨٦	٠٫٢١٩
٢٧	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	–٠٫١٥	٠٫٦٩٨	٠٫٠٢١	٠٫٤٧٥	٠٫٤٨٢	٠٫٢٢٥

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٢٨	-٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	-٢٫٠٧	٠٫٧٥١	-١٫٤٩١	٠٫٤٧٨	-١٫٠٧٢	٠٫٢٢٣
٢٩	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٩١٤	٠٫٧٢٧	-٠٫٢١٩	٠٫٤٧١	-٠٫٣٤٥	٠٫٢١
٣٠	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٩١٤	٠٫٧٢٧	-٠٫٦٢١	٠٫٤٦١	-٠٫٩٧٥	٠٫٢٢
٣١	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	١٫١٧٤	٠٫٧٢٣	١٫٣١٦	٠٫٥٧٢	١٫١٥٦	٠٫٢٥٣
٣٢	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٥١٥	٠٫٦٨٩	-٠٫٦٤٨	٠٫٥٠٥	٠٫١٤٥	٠٫٢١٦
٣٣	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٠٢٣	٠٫٦٨	٠٫٠٩	٠٫٤٧٨	٠٫٦٩	٠٫٢٣٢
٣٤	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-٢٫٣١١	٠٫٩٧٥	-١٫١	٠٫٤٧٧	-٠٫٩٢٧	٠٫٢١٨
٣٥	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-١٫٠٨١	٠٫٧٣٢	-٠٫٨٨٥	٠٫٤٦٦	-٠٫٧٤٣	٠٫٢١٤
٣٦	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٧١٩	٠٫٦٨٩	٠٫٧٦٨	٠٫٥١٣	٠٫٩٧١	٠٫٢٤٤
٣٧	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	-٠٫١٥	٠٫٦٩٨	٠٫٠٢١	٠٫٤٧٥	-٠٫٤٣٣	٠٫٢١
٣٨	-٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	-٢٫٠٧	٠٫٧٥١	-١٫٠٧٦	٠٫٤٧٧	-١٫١٧٢	٠٫٢٢٧
٣٩	-٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	-١٫٠٧٩	٠٫٧٣٤	-١٫٠٦٧	٠٫٤٧٨	-٠٫٨٨	٠٫٢١٧
٤٠	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	١٫٤٦	٠٫٥٧٩	١٫٧٣٣	٠٫٢٨٩
٤١	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-٠٫٦١	٠٫٦٩٩	-٠٫١٨	٠٫٤٦٢	٠٫٠٠٨	٠٫٢١٣
٤٢	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	-٠٫٦٤٨	٠٫٥٠٥	١٫٠٣١	٠٫٢٤٧
٤٣	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٤٥٤	٠٫٦٩١	-١٫١٠٧	٠٫٤٩٧	-٠٫٥٢	٠٫٢١١
٤٤	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٧١٩	٠٫٦٨٩	١٫٠٢٧	٠٫٥٣٦	٠٫٨٥٥	٠٫٢٣٩
٤٥	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-٠٫٦١	٠٫٦٩٩	-٠٫١٨	٠٫٤٦٢	٠٫٦٣٧	٠٫٢٣
٤٦	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-١٫٠٨١	٠٫٧٣٢	-٠٫٤٨٨	٠٫٤٦٢	-٠٫١٢٦	٠٫٢١١
٤٧	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٠٢٣	٠٫٦٨	-٠٫٦٨٩	٠٫٤٥٩	-٠٫٠٣٧	٠٫٢١٢
٤٨	-٢٫٦٠١	١٫٥٢٥	-٢٫٦١٩	٠٫٨١٥	-٢٫٥٣	٠٫٦١٢	-٢٫٠٥٤	٠٫٢٩
٤٩	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٩١٤	٠٫٧٢٧	-٠٫٨٢	٠٫٤٦٥	-١٫٥٦	٠٫٢٤٩
٥٠	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٠٢٣	٠٫٦٨	٠٫٥٨١	٠٫٥٣٦	١٫٠٩٣	٠٫٢٥
٥١	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	١٫١٧٤	٠٫٧٢٣	١٫٠٢٧	٠٫٥٣٦	-٠٫٠٨١	٠٫٢١٢
٥٢	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	٠٫٤١١	٠٫٦٩٣	-٠٫٣١٣	٠٫٤٨٦	-٠٫٣٤٥	٠٫٢١
٥٣	-١٫٥١٩	١٫١٦٩	-١٫٦١٧	٠٫٨٠٦	-١٫٣١٣	٠٫٥٠١	-١٫٦٢٢	٠٫٢٥٣
٥٤	١٫٦٠١	١٫١٧٨	١٫٩٢٢	٠٫٧٩٥	٢٫٠٦	٠٫٦٢١	١٫٣٥٥	٠٫٢٦٤
٥٥	-٠٫٤٦٦	١٫٠٥٢	-٠٫٩١٤	٠٫٧٢٧	-٠٫٦٢١	٠٫٤٦١	-٠٫٦٠٨	٠٫٢١٢
٥٦	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٢٨٨	٠٫٦٨٢	٠٫٢٤٥	٠٫٤٩٣	٠٫٤٨٢	٠٫٢٢٥
٥٧	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	٠٫١٧٤	٠٫٤٩٥	-٠٫١٧	٠٫٢١١

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٥٨	٢,٧١١	١,٥٣٩	١,٣٩	٠,٧٠٩	١,١٤١	٠,٥٤٤	١,٠٣١	٠,٢٤٧
٥٩	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	-٠,٦٣٨	٠,٥١١	-٠,٣٠٢	٠,٢١
٦٠	٠,٥٣	١,٠٥٥	-٠,١٥	٠,٦٩٨	٠,٢٤٥	٠,٤٩٣	٠,٢٨٦	٠,٢١٩
٦١	-٠,٤٦٦	١,٠٥٢	٠,٤١١	٠,٦٩٣	٠,٨٦٥	٠,٥٣٣	١,٧٣٣	٠,٢٨٩
٦٢	-٢,٦٠١	١,٥٢٥	-٢,٦١٩	٠,٨١٥	-٢,٢٠٧	٠,٥٥٣	-٢,٤٣٦	٠,٣٣٤
٦٣	-٢,٦٠١	١,٥٢٥	-٢,٦١٩	٠,٨١٥	-٢,٥٣	٠,٦١٢	-٢,٥٥١	٠,٣٤٩
٦٤	-٠,٤٦٦	١,٠٥٢	-٠,٤٥٤	٠,٦٩١	-٠,١١٨	٠,٤٦٢	-٠,٢٥٨	٠,٢١
٦٥	-١,٥١٩	١,١٦٩	-٢,٣١١	٠,٩٧٥	-٢,٠٣٣	٠,٥٦٩	-١,٨٩٦	٠,٢٧٥
٦٦	١,٦٠١	١,١٧٨	٢,٥٩٧	٠,٩٥٨	٢,٤٥٩	٠,٧٠٢	٢,٥٧١	٠,٣٧٥
٦٧	-٠,٤٦٦	١,٠٥٢	-٠,٩١٤	٠,٧٢٧	-٠,٨٢	٠,٤٦٥	-١,٢٢٣	٠,٢٢٩
٦٨	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	٢	٠,٣١٢
٦٩	-١,٥١٩	١,١٦٩	-٠,١٦٥	٠,٦٩١	٠,٥١١	٠,٥٣٥	٠,٥٨٤	٠,٢٢٨
٧٠	-٠,٤٦٦	١,٠٥٢	-٠,٩١٤	٠,٧٢٧	-١,٧٨	٠,٥٨٤	-١,٤٤٢	٠,٢٤
٧١	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	٢,٢٠٤	٠,٣٣٢
٧٢	-١,٥١٩	١,١٦٩	٠,٢٨٦	٠,٧٠٥	٠,٥١١	٠,٥٣٥	-٠,٤٧٦	٠,٢١
٧٣	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٥٢٧	٠,٤٩٨	٠,٧٤٤	٠,٢٣٤
٧٤	-٢,٦٠١	١,٥٢٥	-٢,٦١٩	٠,٨١٥	-٢,٢٠٧	٠,٥٥٣	-١,٩٧٣	٠,٢٨٢
٧٥	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٤٣١	٠,٥٤٥	١,٨١٨	٠,٢٩٦
٧٦	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٤٣١	٠,٥٤٥	١,٥٧٣	٠,٢٧٨
٧٧	-١,٥١٩	١,١٦٩	-٢,٣١١	٠,٩٧٥	-٢,٨٩	٠,٨٣	-٢,٨٢١	٠,٣٨٩
٧٨	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٧٦٨	٠,٥١٣	-٠,٣٨٩	٠,٢١
٧٩	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٢٨٨	٠,٦٨٢	-٠,١٨٥	٠,٤٦٤	-٠,٣٠٢	٠,٢١
٨٠	٢,٧١١	١,٥٣٩	٣,٠٦٢	٠,٩٦٤	٣,٣٣٣	٠,٨٨٨	٢,٠٩٩	٠,٣٢١
٨١	٢,٧١١	١,٥٣٩	٣,٠٦٢	٠,٩٦٤	٢,٣٣٦	٠,٦٣١	٢,٤٣٩	٠,٣٥٨
٨٢	-١,٥١٩	١,١٦٩	-١,٦١٧	٠,٨٠٦	-١,٥٦٢	٠,٥٣٤	-١,٧٥٣	٠,٢٦٣
٨٣	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	١,٢٢	٠,٢٥٧
٨٤	-٠,٤٦٦	١,٠٥٢	-١,٤٤٧	٠,٨٠٤	-١,٤٩	٠,٥٣١	-١,٣٨٥	٠,٢٣٧
٨٥	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	٢,٧١٨	٠,٣٩٥
٨٦	-١,٥١٩	١,١٦٩	-١,٠٨١	٠,٧٣٢	-١,٥٦٢	٠,٥٣٤	-١,٢٧٦	٠,٢٣٢
٨٧	٠,٥٣	١,٠٥٥	١,١٧٤	٠,٧٢٣	١,٣١٦	٠,٥٧٢	١,٩٠٧	٠,٣٠٣

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٨٨	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٧٢٨	٠,٥٧٤	١,٤٩٨	٠,٢٧٣
٨٩	١,٥١٩ —	١,١٦٩	٢,٣١١ —	٠,٩٧٥	٢,٠٣٣ —	٠,٥٦٩	٢,٦٧٩ —	٠,٣٦٨
٩٠	٠,٤٦٦ —	١,٠٥٢	٠,٤١١	٠,٦٩٣	٠,٣١٣ —	٠,٤٨٦	٠,٧٨٨ —	٠,٢١٥
٩١	٢,٦٠١ —	١,٥٢٥	٢,٦١٩ —	٠,٨١٥	٢,٢٠٧ —	٠,٥٥٣	٢,٢٣١ —	٠,٣٠٩
٩٢	٠,٤٦٦ —	١,٠٥٢	١,٤٤٧ —	٠,٨٠٤	١,٢٤٤ —	٠,٤٩٩	١,٨٢٣ —	٠,٢٦٩
٩٣	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٤٠٦	٠,٧٢٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	١,٤٢٥	٠,٢٦٨
٩٤	١,٦٠١	١,١٧٨	٢,٥٩٧	٠,٩٥٨	٢,٤٥٩	٠,٧٠٢	٣,٢٩٢	٠,٤٩٧
٩٥	٢,٦٠١ —	١,٥٢٥	٢,٠٧ —	٠,٧٥١	١,٧٠٦ —	٠,٤٩١	٢,٠٥٤ —	٠,٢٩
٩٦	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٤٠٦	٠,٧٢٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٢٣٢
٩٧	٢,٦٠١ —	١,٥٢٥	٣,٣١٥ —	٠,٩٧٥	٢,٢٠٧ —	٠,٥٥٣	٢,٣٢٩ —	٠,٣٢١
٩٨	١,٥١٩ —	١,١٦٩	٢,٣١١ —	٠,٩٧٥	٢,٨٩ —	٠,٨٣	٢,٩٨٢ —	٠,٤١٦
٩٩	٠,٤٦٦ —	١,٠٥٢	٠,٠٢٣ —	٠,٦٨	٠,١١٨ —	٠,٤٦٢	٠,١٩٢	٠,٢١٧
١٠٠	٠,٥٣	١,٠٥٥	١,٦٩٦	٠,٨	٢,٣٤	٠,٧٠٣	٢,٨٨٢	٠,٤٢١

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البرصان، إسماعيل. *أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام أسئلة ثنائية ومتعددة التدريج.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦م.

الثوابية، أحمد. *فاعلية القياس التكيفي في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤م

عبيدات، عمر. *فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٨م.

العموش، جميل. فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anastasi, A. Urbina, S. Psychological Testing. 7th Ed, New York: Prentice Hall, 1997.

Brengstrom, B.A., Lunz, M.E., Gershon, R.C. Altering the Level of Difficulty in Computer Adaptive Testing: Applied Measurement in Education, 5(2), (1992) 137 – 149.

Boyd, A. M., Dodd, B. G., & Choi, S. W. Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds), Handbook of polytomous item response theory models. New York, NY: Routledge, 2010.

Campbell, J. Cognitive process elicited by multiple – choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension. Dissertation Abstract International. 95001 – 128, (2000). http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Choi, W. Seung, Grady,W. Matthew, Dodd, G. Barbra. A New Stopping Rule for Computerized Adaptive Testing. Educational and Psychological Measurement. 2001171:37, (2011) http://epm.sagepub.com/content/71/1/37

Crist, S. Computerized Adaptive tests: Eric Digest No. 107, Eric database, 1989. http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Embreston, S. E. Riese, S. P. Item Response Theory for Psychologists. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

Fliege, H., Backer, J., Walter, O., Bjorner, J., Klapp, B., & Rose, M. Development of a computer – adaptive test for depression (D – CAT).Quality of life research, 14, (2005), 2277 – 2291.

Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S. Measurement Theory for the Behavioral Science. San Francisco: Freeman company, 1981.

Hambleton, R., Swaminathan, H. Item Response Theory. Principles and Application. Boston: Kluwer – Nighoff Publishing, 1985.

Hambleton, R., Swaminathan, H., and Rogers, H. Fundamental of Item Response Theory. New York: Sage Publication the International Professional

tool in general practice: a pilot study. Medical teacher,26(2), (2004), 178 – 183.

Sands, W., Waters, B., and Mc Bride, J. computerized Adaptive testing: From Inquiry to Operation. American Psychological Association Washington, 2001.

Vispoel, W., Wang, T., & Blieler, T. Computerized adaptive and fixed – item testing of music listening skill: A comparison of efficiency, precision and concurrent validity. Journal of Educational measurement, 34, (1997), 34 – 63.

Ward, W. Using micro computers to administer measurement. Issues and practices, 3, (1984), 16 – 20.

Wainer, H., Dorans, N. J., Flaunter, R., Jreen, B. F,. Mislevy, R. J., Steinberg, L., and Thissen, D. Computerized Adaptive Testing: A primer. Second Edition Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

Warm, A. A primer of Item Response Theory: US. Coast Guard Institute Oklahoma, (1978), 73/69.

Wright, B. D., Stone, M.H. Best Test Design: Rash Measurement, Chicago. MESA Press, 1979.

Publishers, 1991.

Hendrickson, A. Scaling of Two – Stage Adaptive Test Configurations For Achievement Testing. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Iowa, 2002.

Hulin, C., Drasgow, F., & Parsons, C. Item response theory: Application to Psychological Measurement. Dow Jones Irwin Home Wood, 1983.

Kim, H., Plake, B. Monte Carlo Simulation Comparison of Two – stage Testing and Computerized Adaptive Testing, ERIC: ED 357041, 1993.

Kingsbury, G.G., & Zara, A.R. Procedures for Selecting Items for Computerized Adaptive Testing Applied Measurement in Education, 9, (1989), 287 – 304.

Lincare, J. computer – Adaptive Testing: A methodology whose Time Has Come. Seol: Komesa Press, 2000.

Linden, W.J & Pashley, P.J. Item Selection and Ability Estimation in Adaptive Testing. In Linden, 2002.

Linden,W.J., & Glass, C.A (eds). Computerized Adaptive Testing: Theory and practice. Kluwer Academic Publishers, 2000.

Lord, F. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

Masters. N.G. A Rasch Model for Partial Credit Scoring. Psychometrika. Vol. 47. No.(2), (1982).

Mills, C., & Stocking, M. Practical Issues in Large Scale Computerized Adaptive Testing. Applied Measurement in Education,9(4), (1996), 287 – 304.

Murphy, K., & Davidshofer, C.O. Psychological Testing: Principles and Applications, 3rd ed., New Jersey: Prentice Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1994.

Roex, A. & Degryse, J. A Computerized adaptive knowledge test as an assessment

The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items

Ismail Al-Bursan
Assistant Professor, Department of Psychology,
College of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:2458, Postal Code:11451
E – mail: ibursan@ksu.edu.sa
(Received 17/10/1431H; accepted for publication 1/6/1432H.)

Key Words: Item response theory, adaptive testing, modern test theory, item response models.
Abstract: This study aimed at investigate the effectiveness of the adaptive testing which consists of both dichotomous selected response items and polytomous items by using generated data from computer,60 dichotomous responses and 10 polytomous responses were generated for 2000 examinees, These 70 items calibrated by RUMM 2020. the sample of adaptive testing was 100 examinee from the calibration sample, their data used in the adaptive testing which consisted of three stages ,the first stage was the routing test consisted of 5 dichotomous selected response items, the second stage also consisted of 5 dichotomous selected response items, while the third consisted of 2 polytomous constructed response. The ability of each examinee was calculated for the three stages. The results indicated that the correlation coefficient between the ability which estimated from adaptive testing and the ability estimated from the linear test was 0.93,and the average of differences between the two abilities equal 0.087 logit. the average of the differences between the related two standards error of estimation equal 0.287.this indicated that the adaptive testing using both dichotomous and polytomous is highly effective, especially when the outcomes requested the two types of items.

الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد (WGCT – SF): دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية

خالد ناهس الرقاص العتيبي

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١، الرمز ١١٤٩١

E – mail: kragges@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٩/٢٠هـ)

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، واطسون، جليسر، الخصائص السيكومترية، الطلاب/المعلمون.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تقنين الصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد – الصورة القصير (WGCT – SF) الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. ويتضمن الاختبار (٤٠) فقرة تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، وذلك في إطار عرض (١٦) مشكلة مختلفة. تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) طالب في كلية المعلمين – بجامعة الملك سعود من تخصصات عملية ونظرية مختلفة، وجرى التحقق من الصدق العاملي للاختبار حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣٠١– ٠,٨٠١) مما يدل على صدقه البنائي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الاختبار بعدد من اختبار التفكير الناقد مما يدل على صدق المحك. كما بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (٠,٧٨) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٠).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون وجليسر لصالح طلاب التخصصات العلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً على اختبار واطسون وجليسر لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً. مما يشير إلى تمتع الاختبار بالصدق التمييزي. بشكل عام تشير نتائج الدراسة إلى أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة يتمتع بالكفاءة السيكومترية التي تسمح باستخدامه مع الطلاب وفي مجال البحث العلمي لقياس القدرة على التفكير الناقد.

مقدمة

يمثل التفكير الناقد جزءاً مركزياً في حياتنا اليومية، لما يحظى به من أهمية بالغة في تحصين الفرد إزاء الفيض المتدفق من المعلومات، والأحداث، والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها، على أن يكون له رأي فيها، وحكم عليها. ومن المفترض أن مدى صواب تلك الآراء والأحكام يحدد مقدار نجاح الفرد في شتى نواحي الحياة؛ وبذا فشيوع ممارسة التفكير الناقد تمكن الفرد من تشخيص مشكلاته، واستقراء المظاهر المترتبة عليها. كما أن استبصار الفرد بالعواقب الإيجابية للنقد تعزز لديه الروح النقدية Critical Spirit (Facione,2009). لذا يُمكن التفكير الناقد الفرد من أن يكون مواطناً ناقداً في مجتمعه، وليس مجرد متلق سلبي لما يقدم إليه من معلومات (Schafersman,1991). وينطوي التفكير الناقد ضمناً على توجيه تساؤلات ناقدة لما حوله (Browne & Freeman, 2000). من هذا المنطلق فالتفكير الناقد يساعد الفرد على تنقية المعلومات التي تقدم له من جهة، فضلاً عن تمكينه في فحص هذه المعلومات، وتقويم مدى صدقها، واكتشاف ما يشوبها من مغالطات، وفحص مدى ارتباط الأدلة بالدعوى التي نثبتها، من جهة أخرى. وبذا يعد المفكر الناقد واعياً فيما يفكر به من خلال وعيه بكيفية وصوله إلى الحكم الصحيح (Facione,2009).

ولا عجب عندما نجد إجماعا من قبل الباحثين وعلماء النفس والتربويين منذ سنوات طويلة على أهمية قياس وتعليم مهارات التفكير الناقد (Gadzella et al, 2006). وتتمثل الخطوة الأولى لقياس التفكير الناقد، بصورة كمية، في تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد لتميزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى المتداخلة معه. بيد أن التفكير الناقد يعد «مفهوماً محيراً» Buzz Phase في شتى الميادين النفسية والتربوية والفلسفية سواءً فيما يتصل بتعريفه وقياسه أيضاً، ويعزو البعض هذا الغموض إلى تنوع تعريفاته (Rudd et al, 2000, Fero, 2009)، وفيما يلي نعرض أبرز تلك التعريفات[*]:

يشير أبرز علماء التفكير الناقد «أنيس» إلى أن التفكير الناقد تفكير عقلاني تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي أداؤه (Ennis,1992). وبذلك يؤكد أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستنباط، والاستقراء، والتقويم (العتيبي، ٢٠٠٧). كما تعرفه ديانا هالبرن

(*) يبدو من الحكمة أن نشير إلى تعريف التفكير الناقد في تراثنا العربي، يقصد بالنقد في لسان العرب « ميز الدراهم وإخراج الزيف منها». كما ورد تعبير «نقد الشعر» في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حُسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقيته وعزل ما حاد عن الصواب (بدر، ٢٠٠٦).

(Halpern,1998) بأنه نمط من أنماط التفكير الهادف، الذي يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وإنجاز مهام معينة. كما يُعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية معرفية، تتطلب أنشطة ومهارات معرفية متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة (الاستقراء، الاستنباط، والتقييم) تهدف إلى إصدار الإحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات في ضوء عمليات التقييم، واستخدام محكات معينة داخلية وخارجية، وخصائص عقلية مميزة (Bailin, et al.1999). ومن زاوية أخرى ينظر بول Pual إلى أن التفكير الناقد عملية تنظيم للنشاط العقلي يتعلق ببراعة التصور العقلي، وعملية التطبيق، والتحليل، والتأليف، والتركيب، والتوليف، وملاحظة توليد البيانات، والاستنتاج، والاستدلال (Fero, 2009). وفي تعريف يتسم بالحداثة أشار تقرير دلفي[*] Delphi Report إلى أن التفكير الناقد عبارة عن حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقويم، والاستنتاج، وشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والمعايير، والتي تسند الفرد في الحكم (Facione,2009). ويعرف واطسون وجليسر التفكير الناقد بأنه تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008).

ويبقى أن نشير إلى جانب مهم قوامه أن التفكير الناقد يعاني من صورة نمطية شائعة قوامها اعتقاد البعض أن التفكير الناقد يهتم بالكشف عن مواطن الوهن، فالمفكر الناقد، وفقاً لهذا التصور النمطي، يوجه أسلحته النقدية بحثاً عن المثالب فقط نحو موضوع أو شيء ما، للكشف عن الأخطاء والعيوب فقط، كما أنه يعاني من الشك المرضي في كل ما حوله. وتفسر لنا تلك الصورة النمطية السابقة السبب الذي يجعل فهم عملية التفكير الناقد أمراً صعباً، مما أدى إلى عزوف البعض عن ممارسته وانخفاض الرغبة في التدرب على مهاراته. وقد قام الباحثون بجهود متعددة لمواجهة تلك التصورات الخاطئة، فقد حذر رائد التفكير الناقد المعاصر فاشيون من الربط التعسفي بين التفكير الناقد والسلبية على اعتبار أن التفكير الناقد يتجه نحو الوضوح والدقة دائماً ولا يقتصر فقط على الكشف عن الجوانب السلبية فقط (Facione, 2009).

في ضوء ما سبق يتسنى لنا استخلاص **أبرز الملامح الرئيسية للتفكير الناقد** كما كشفت عنها

(*) تضمن تقرير دلفي أربعين باحثاً في العلوم التربوية وعلم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس الفسيولوجي عقدوا العزم على الوصول إلى فهم دقيق لطبيعة التفكير الناقد منذ عام ١٩٨٨ إلى ١٩٨٩.

تصورات واجتهادات الباحثين السابقين على النحو التالي:

- التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن عدداً من المهارات المعرفية والاستعدادات للتفكير الناقد (Facione,1990).

- التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى. كما أن الفرد يمكن أن يقوم بالنقد الذاتي للارتقاء بقدراته، ليتعلم كيفية التفكير بطريقة موضوعية منطقية (Facione, 1990). فالتفكير الناقد يُمكن الفرد من الوعي بذاته، وتصحيح الفكر ذاتياً (Pual & Elders,2008)، بواسطة إحلال المعتقدات الإيجابية محل المعتقدات السلبية؛ لتصحيح الأفكار غير المنطقية التي تكونت لديه، حينئذ نجد التفكير الناقد له صلة وثيقة بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن ذاته وتبنية مفهوماً إيجابياً، وقدرته على التأثير وإقناع الآخرين باستنتاجاته، ومقاومة فرص الهيمنة غير المنطقية من قبل الآخرين.

- يشير تقرير دلفي إلى دور الروح النقدية وأهميتها وحب الاستطلاع، والتفاني في البحث عن الأسباب لإصدار الأحكام، لذا يعتمد التفكير الناقد على مصداقية ما يملكه الفرد من معلومات موثوقة يؤسس عليها قراراته (Facione,1990).

- المفكر الناقد الفاعل هو من يشجع الآخرين على الدخول في المحاجة، والمناقشات، فالتفكير الناقد نشاط إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة (Facione, 1990).

- التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فجوانبه العاطفية تتمثل في الإحساس، والحدس، والشعور، والاستجابة العاطفية، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية والجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات (العتيبي، ٢٠٠٧).

- التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي (العتيبي، ٢٠٠٧).

وحري بالذكر لنتمكن من قياس التفكير الناقد يلزم علينا الوقوف على طبيعة مهارات التفكير الناقد التي يتشكل منها. وقد تجلى عن دراسات التفكير الناقد العديد من التصنيفات المتنوعة لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته، والأطر النظرية المفسرة له، فيما يلي سوف نعرض لأبرز تلك التصنيفات:

- **تصنيف ريتشارد بول لمهارات التفكير الناقد على النحو الآتي:**

- مهارات صغرى: وتتمثل في القدرة على تمييز جملة غامضة أو افتراض مشكوك فيه، أو تناقض أو عدم اتساق أو استنتاج أو محتوى معين.
- مهارات كلية عليا: مثل القدرة على القراءة

والكتابة النقدية، والمحاجة، وتقويم مصادر المعلومات، وصياغة الحجج.

- سمات عقلية: وهي السمات الفعلية والالتزامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضعيف إلى بناء أوسع متفتح مثل الاستقلالية في التفكير، والتمركز حول الجماعة، والعدالة الفكرية، واستكشاف الأفكار وراء المشاعر، والتواضع الفكري، والشجاعة النقدية، والمثابرة (بول، ١٩٩٧).

وفي تصنيف أخر ترى ديانا ها لبرن (Halpern, 1998) أن مهارات التفكير الناقد تتضمن كلا من مهارات الاستدلال اللفظي، ومهارات تحليل الحجج، ومهارات اختبار الفروض، ومهارات استخدام الاحتمال وعدم اليقين، والقدرة على اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات.

وبمراجعة استمرت لعامين من قبل مجموعة من الباحثين أشار تقرير دلفي إلى أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Cognitive Skills، واستعدادات Dispositions. والمهارات المعرفية للتفكير الناقد، هي (Facione,2009):

١. التفسير Interpretation: ويشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعني.

٢. التحليل Analysis: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.

٣. التقويم Evaluation: ويشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.

٤. الاستنتاج Inference: ويشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.

٥. الشرح Explanation: وهو إعلان نتائج التفكير، ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج، تبرير الإجراءات، تقديم الحجج.

٦. التنظيم الذاتي Self – Regulation: ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج. ومهاراته الفرعية هي: فحص الذات وتصحيح الذات.

وقد أورد دليل اختبار Test Manual واطسون – جليسر أن التفكير الناقد يُقاس من خلال خمس مهارات فرعية، تتمثل في مايلي (Watson & Glaser, 2008):

- الاستنتاج Inference: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

- تمييز الافتراضات Recognition of Assumptions: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

- الاستنباط Deduction: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
- التفسير Interpretation: ويعنى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- تقويم الحجج Evaluation of Arguments: ويعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

وقد قام واطسون – جليسر بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد عام ١٩٦٤م. كما استمرت جهودهما في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠ يتمثل في (٨٠) فقرة استخدمت على نطاق واسع كأداة بحثية رئيسية في قياس القدرة على التفكير الناقد في المجالات المختلفة (Fero, 2009). كما استخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في البلاد العربية. وفي وقت لاحق قام الباحثان بإصدار الصورة القصيرة عام١٩٩٤ وتتكون من (٤٠) فقرة وظهرت الحاجة إلى تلك الصورة لكي تتواكب مع التغيرات الراهنة المتمثلة في الفيض المعلوماتي الذي نشهده في حياتنا اليومية مما يجعلنا بحاجة إلى قياس القدرة على التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء ما تم عرضه مسبقاً يمكننا تلخيص مشكلة ومبررات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. يحظى اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة الأصلية بانتشار واسع على المستوى العالمي والعربي. بيد أن عدداً من نماذج اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الموجودة في الثقافة العربية تعاني من عدم مناسبة بعض الأمثلة والمواقف العملية المطروحة في الوقت الراهن، فضلاً عن ضعف الأسلوب اللغوي المستخدم في صياغة بعض البنود (الموسوي، ٢٠٠٩).

٢. يحتاج اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الأصلي إلى جهد ووقت لتطبيقه نتيجة إلى أن عدد فقراته (٨٠) مما يشعر المبحوثين بالملل والتعب؛ لذا ظهرت الصورة القصيرة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، والتي تتميز بأنها تتطلب جهداً ووقتاً أقل، وسهولة التطبيق، مما يجعلها تستخدم بشكل واسع في العديد من المجالات البحثية ومجالات الاختيار الوظيفي (Watson & Glaser, 2008). فضلاً عن أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة لم يسبق ترجمته إلى اللغة العربية من قبل – في حدود علم الباحث – مما يحتم القيام بهذه الخطوة.

٣. وثمة جانب آخر لمشكلة الدراسة قوامه أن قياس القدرة على التفكير الناقد بمكوناته الفرعية لدى الطالب الجامعي، وتحديد مدى قدرته على اتخاذ

القرارات الصائبة في حياته المهنية والشخصية كمعلم المستقبل من شأنه مساعدتنا بالوقوف على ملامح البيان النفسي للتفكير الناقد لذلك الطالب/ المعلم بما يتضمنه من مواطن قوة، يجب الحفاظ عليها، ونواحي ضعف حرى بنا تنميتها حتى نتجنب الآثار السلبية الناجمة عن انخفاض مستوى القدرة على التفكير الناقد.

مما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ما دلالات درجات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟
- ما طبيعة البناء العاملي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة؟
- ما دلالات درجات ثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟
- هل يتمتع اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً؟

أهداف الدراسة:

– إيجاد دلالات درجات صدق وثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من طلاب الجامعة.

– فحص البناء العاملي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

– الكشف عن دلالات الصدق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية.

– الكشف عن دلالات الصدق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً.

أهمية الدراسة:

– يمكن تحديد أهمية الدراسة في قيامها بتعريب وتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين باعتبارهم معلمي المستقبل، مما يسهم في توفير اختبار مقنن على فئات مهمة في المجتمع السعودي وهم معلمو المستقبل، فضلاً عن إفادة الباحثين في استخدام هذا الاختبار مستقبلاً. وبذا يعتبر هذا الإجراء إضافة علمية في المكتبة النفسية السعودية نظراً إلى أن هذا الاختبار لم يسبق تقنينه على البيئة السعودية والعربية من قبل في حدود علم الباحث.

– توفير أداة مقننة لقياس التفكير الناقد في الثقافة السعودية تكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد من شأنه الإسهام في تخطيط وتصميم برامج تنمية مهارات التفكير الناقد أو استراتيجيات

تعليمية يمكن أن تساعد المعلمين في داخل الفصل في تحسين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب. فضلاً عن أن قياس التفكير الناقد يمكننا من التعرف على الأفراد الأكثر مقدرة على التفكير الناقد، مبكراً، وتوجيههم للمجالات المتوقع نجاحهم فيها كمجال التحقيق والبحث الجنائي، وصناعة القرار.

- يشكل التفكير الناقد إحدى القضايا المهمة في ظل التغيرات الفكرية المتسارعة التي يشهدها العالم مما يجعلنا بحاجة إلى قياس مهارات التفكير الناقد كونها تعمل بمثابة التحصين الفكري للأفراد من الأفكار اللاعقلانية (العتيبي، ٢٠٠٧). فنحن إزاء متغير معرفي هام يعمل كالحارس الأمين ضد الأفكار اللاعقلانية من الدخول إلى عقولنا.

- يمكن استخدام اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة في التنبؤ بالتحصل الدراسي (Gadzella , et al m 2005, Ejiogu, et al ,2006). كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد كما يقاس باختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي بلغ (٠,٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني(٠,٥٧) [*] (Williams,2003).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتنفيذها الذي كان في الفصل الدراسي الأول والثاني في العام الدراسي١٤٣١ – ١٤٣٢هـ، ومكان إجرائها المحدد في إطار طلاب كلية المعلمين في تخصصات العلمية والنظرية المختلفة.

مفاهيم الدراسة:

التفكير الناقد:

تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، والتي تعبر عن حاصل جمع الدرجات في أبعاد: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. ويمكننا توضيحها على النحو التالي:

١. الاستنتاج: يتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له. والتعريف الإجرائي لهذا

(*) ويعزو ويليامز ذلك إلى طبيعة محتوى المادة الدراسية المحفزة للتفكير الناقد لما تنطوي عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة التفكير، فضلاً عن كفاءة الطلاب أنفسهم في= =ممارسة التفكير الناقد.

البعد: هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس بعد الاستنتاج.

٢. تمييز الافتراضات: تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة. والتعريف الإجرائي: بأنه الدرجة الخاصة باختبار وطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تمييز الافتراضات.

٣. الاستنباط: يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تُعطى له، بحيث يمكنه أن يحكم في ضوء هذه المعرفة على ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. والتعريف الإجرائي لهذا البعد: بأنه الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة الاستنباط.

٤. التفسير: يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين. والتعريف الإجرائي لهذا البعد: هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة التفسير.

٥. تقويم الحجج: تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل بقضية ما، والقدرة على تمييز نواحي القوة والضعف فيها. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تقويم الحجج.

الخصائص السيكومترية:

– **الصدق:** يقصد به العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار (الطريري، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية للتحقق من الصدق تتمثل في صدق الاتساق الداخلي، الصدق التلازمي، الصدق العاملي، الصدق التمييزي.

– **الثبات:** يشير إلى أي درجة يمكن الاعتماد على المقاييس لإعطاء معلومات متسقة وغير غامضة بحيث تعكس الخصائص الحقيقية للصفة أو الخاصة المراد قياسها والتي لم تتأثر بعامل الصدفة (الطريري، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية للتحقق من الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطرقة إعادة تطبيق الاختبار.

الدراسات السابقة:

كشفت مراجعتنا لأدبيات البحث في هذا المجال ندرة الدراسات التي اهتمت بالتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة. لذا سوف نعرض بشيء من التفصيل لبعض الدراسات العربية التي اهتمت بتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة الأصلية ومن ثم نعرض للدراسات التي عنيت بدراسة اختبار

واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهي على النحو التالي:

من الدراسات المبكرة التي عنيت بتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد دراسة هندام وعبد الحميد (١٩٧٣) التي اهتمت بترجمة الصورة (YM) من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، وتتكون من (٩٩) بنداً، وقد استخرجت دلالات الصدق والثبات على ثلاث فئات من المفحوصين هم: طلاب الدبلوم بكلية التربية في جامعتي الأزهر وعين شمس، وطالبات كليات البنات بجامعة عين شمس، وطلبة المدارس الثانوية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن كفاءة الاختبار من حيث الصدق والثبات.

كما أجرى كل من عبدالسلام وسليمان (١٩٨٢) دراسة على عينة قوامها ألفان وأربعمائة وخمسة وسبعون طالباً سعودياً في المرحلة الثانوية. وقد بلغ عدد بنود الاختبار المقنن(١٥٠) بنداً، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار بين(٠,٤٨ – ٠,٦٥)، بما يدل على تجانس الاختبار، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٧٥).

وفي الأردن أجرى حلفاوي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إيجاد المعايير المبينة لأداء طلبة درجة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد بعد تطويره للبيئة الأردنية، حيث طبق الاختبار على عينة بلغت (٢٠٣١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات الإنسانية والعلمية بمستوياتها الدراسية المختلفة في كل من الجامعة الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح السنوات الدراسية الأعلى، ووجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق لصالح الإناث على الاختبار ككل وعلى كل من اختباري الاستنتاج وتمييز الافتراضات، بينما كان هناك فروق لصالح الذكور على اختبار الاستنباط، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اختباري التفسير وتقييم الحجج.

كما قام (الموسوي، ٢٠٠٩) بدراسة الخصائص السيكومتريه لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. حيث قام الموسوي بتطوير الصيغة البحرينية والمكونة من (٨٠) فقره تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، وذلك ضمن (٢٢) مشكلة تعليمية ومهنية مختلفة. تم تطبيق الاختبار المطور على عينة عشوائية قوامها (١١٨) طالباً في جامعة البحرين. وجرى التحقق من الصدق العاملي للاختبار، حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٩) ، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٣٤ – ٠,٦٠)، بما يدل على صدقه البنائي.

ونظراً لأهمية اختبار واطسون – جليسر في

قياسه للتفكير الناقد فقد قامت عدد من المحاولات لبناء اختبارات لقياس التفكير الناقد على غرار هذا الاختبار ومن تلك الدراسات دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي عنيت بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون – جليسر يحتوي (٦٦) فقرة تقيس الأبعاد الخمسة للتفكير الناقد، على عينة قوامها (٢٨٨) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد كشفت معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية (٠,٣٠ – ٠,٦٤) كما بلغت درجة معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق (٠,٧٣).

وقد قام الباحث – في حدود إمكانياته – بالبحث عن دراسات عربية اهتمت بفحص الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة؛ بيد أننا لم نجد أى دراسة في هذا المجال. في المقابل يحظى هذا الاختبار باهتمام واسع من قبل الباحثين في الثقافة الغربية. ومن تلك الدراسات، دراسة لو وثورب (Loo & Thope.1999) التي اهتمت بالكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة على عينة قوامها (١٤٢) طالباً في كلية الإدارة و(١٢٣) طالباً في كلية التمريض في كندا، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية والدرجات الكلية للاختبار ما بين (٠,٥٣ – ٠,٦٤)، وبلغت درجة معامل ثبات الاختبار الكلية (٠,٧١) بينما لم تكشف نتائج التحليل العاملي عن صدق أبعاد الاختبار الخمسة وهي: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

كما أجرت جيدزيلا وآخرون (Gadzella et al , 2005) دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على عينة قوامها (١٣٧) طالبا مسجلين في مقرر علم النفس التربوي. وقد أظهرت النتائج أن معامل ألفا كرونباخ = ٠,٧٦ ومعامل التجزئة النصفية = ٠,٤٤. كما كشفت نتائج الدراسة عن قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في ممارسة التفكير الناقد. في حين أن معامل الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي كانت دالة عند مستوى٠,٠١. ويرى الباحثون أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات مقبول رغم صغر حجم عينة الدراسة.

وفي نفس السياق أجرت جيدزيلا وآخرون (Gadzella et al , 2006) دراسة أخرى للكشف عن الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على عينة أكبر من السابق قوامها (٥٨٦) طالباً مسجلين في مقررات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة. وقد أظهرت نتائج البحث أن معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٢). كما كشفت الدراسة عن أن معاملات تجانس بنود تراوحت ما بين (٠,٧٤ – ٠,٩٢). في حين كانت معاملات ارتباط بين اختبار التفكير الناقد والتحصيل في المقررات الدراسية دالة وتراوحت ما بين (٠,٢٠ – ٠,٦٢). وقد أشار الباحثون إلى أن الاختبار يتسم

بخصائص سيكومترية موثقة تؤكد صلاحيته للاستخدام.

كما أجرى يجاوقي وآخرون (Ejiogu et al,2006) دراسة على الصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد وعلاقتها بقياس الأداء الوظيفي حسب تقديرات المشرفين. وخلصت نتائج الدراسة إلى كفاءة هذا الاختبار في ارتباطه إيجابياً بأبعاد الأداء الوظيفي وهي القدرة على التحليل وحل المشكلات، والقدرة على إصدار الأحكام، واتخاذ القرار، والكفاءة في الأداء. مما يؤكد كفاءة الاختبار في التمييز بين مرتفعي الأداء الوظيفي ومنخفضي الأداء الوظيفي.

وفي دراسة استخدمت اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة لقياس مدى إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، بجامعة University of Kansas تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (٩٧) طالباً وطالبة درسوا مقررا بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفقاً لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة.وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة (Schroeder, 2006). وتكشف تلك النتيجة ضمناً كفاءة الاختبار في التمييز بين عينات الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– انصب اهتمام عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية على تقنين اختبار واطسون – جليسر الصورة الأصلية (هندام وعبدالحميد، ١٩٧٣؛ عبدالسلام وسليمان، ١٩٨٢؛ حلفاوي، ١٩٩٧؛ الموسوي، ٢٠٠٩) كما قام البعض ببناء اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار منظور واطسون – جليسر للتفكير الناقد (الشرقي، ٢٠٠٥). مما يعكس أهمية نموذج واطسون – جليسر في قياس التفكير الناقد.

– ثمة تعارض بين نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت على اختبار واطسون – جليسر الصورة القصير، فقد أشارت دراسة لو وثورب (Loo & Thope.1999) إلى أن نتائج التحليل العاملي لم تدعم صدقه العاملي في حين أشارت دراسات أخرى (Gadzella et al , 2005, Gadzella et al , 2006) إلى كفاءة الاختبار السيكومترية في قياسه للتفكير الناقد.

– لم يحظ اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة بنفس القدر من الاهتمام للصورة الأصلية فلم نجد دراسة عنيت بترجمة وتقنين الاختبار في البيئة السعودية مما يحتم القيام بتلك الخطوة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (التحليلي –المقارن).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من

طلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى في عدد من التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد من الشعب الدراسية وبشكل خاص في المواد التربوية التي تعتبر مواد إجبارية يدرسها كل طلاب الكلية. ويوضح الجدول (١) وصفاً لعينة الدراسة.

الجدول رقم (١). بيان بوصف عينة الدراسة.

نوع الدراسة	التخصص	العدد	النسبة
النظرية	الدراسات القرآنية	٥٥	٪١٣.٧٥
	الدراسات الإسلامية	٦٠	٪١٥.٠٠
	اللغة العربية	٢٥	٪٦.٢٥
	اللغة الإنجليزية	٦٠	٪١٥.٠٠
العلمية	الكيمياء	٢٣	٪٥.٧٥
	الإحياء	١٨	٪٤.٥٠
	الفيزياء	٢٧	٪٧.٧٥
	العلوم	٧٠	٪١٧.٥٠
	الحاسب الآلي	٦٢	٪١٥.٥
المجموع		٤٠٠	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

– اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة:

صدر الاختبار عام ١٩٦٤ في صورتين متكافئتين هما الصورة «ZM» والصورة «YM»، يتكون كل منهما من مائة سؤال موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس التفكير الناقد. وقد استمرت جهود واطسون وجليسر في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠، حيث قام فيها الباحثان بتغيير بعض العبارات، وإعادة صياغة البعض الآخر، وحذف العبارات التي تتضمن إشارات للنواحي الجنسية أو العرقية. وبذا ظهرت الصورتان «A» و «B» كصورتين متكافئتين كل منهما تحتوى ثمانين سؤالاً بدلاً من مائة مفردة في الصورتين السابقتين، وتستغرق ستين دقيقة للإجابة على الاختبار (Watson & Glaser, 2008). كذلك طورت لهذا الاختبار صورة بريطانية يطلق عليها Form C عام ١٩٩١ بالاعتماد على الصورة B للاختبار.

وفي عام ١٩٩٤ صدرت الصورة القصيرة Form S من هذا الاختبار بهدف تقليص الوقت المطلوب للإجابة على الاختبار. وقد تم بناء الصورة القصيرة. بناءً على الصورة الأصلية للاختبار A. وتتكون من

(١٦) سيناريو (عبارة) تقاس من خلال ٤٠ فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد وتحتاج ٣٠ دقيقة للإجابة على الاختبار بالإضافة إلى (٥-١٠) دقائق كتعليمات للاختبار (Watson& Glaser, 2008).

وبذلك يتكون الاختبار في صورته القصيرة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مكونات التفكير الناقد، وفيما يلي وصف موجز لطبيعة تلك الاختبارات الفرعية:

اختبار الاستنتاج: ويتكون هذا الاختبار من عبارتين يبدأ كل سؤال في هذا الاختبار بعبارة يرجى اعتبارها صحيحة. يعقب كل عبارة أربعة استنتاجات أحد هذه الاستنتاجات صحيح تماماً، أي يترتب منطقياً على ما جاء في العبارة، وأحدها خطأ تماماً، أي يتناقض مع ما جاء في العبارة، أما الاستنتاجان الآخران فأحدهما محتمل أن يكون صحيحاً، والآخر يتضمن بيانات ناقصة تحول دون الحكم على صحته من خطئه.

اختبار تمييز الافتراضات: يتكون من هذا الاختبار ثلاث عبارات يتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة: بعض هذه الافتراضات وارد، أي يتوافق بالضرورة مع الحقائق الواردة في العبارة. وبعض هذه الافتراضات غير وارد، أي لا يتوافق مع ما جاء في العبارة.

اختبار الاستنباط: يتكون هذا الاختبار من أربع عبارات يتبع كل عبارة عدة نتائج مقترحة بعضها صحيح، أي يترتب منطقياً على المقدمتين، وبعضها خاطئ، أي لا يترتب بالضرورة عليهما، وإن كان صادقاً بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على تقرير ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب بالضرورة منطقياً على المعلومات الواردة في العبارات أو مقدمات معطاة في الاختبار.

اختبار التفسير: يتكون هذا الاختبار من عبارتين يتبع كل منهما عدة تفسيرات مقترحة بعضها واردة، أي أن العبارة نفسها تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وبعضها غير واردة، أي أن العبارة لا تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وإن كانت صحيحة بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التقرير فيما إذا كانت الاستنتاجات المبينة على بيانات معطاة مبررةً أو لا.

اختبار تقويم الحجج: يتكون هذا الاختبار من خمس مسائل تتبع كل مسألة عدة حجج، بعضها يمثل حججاً قويةً وهامةً تتصل مباشرةً بالسؤال المطروح. وبعضها الآخر يمثل حججاً ضعيفة لا تتصل مباشرةً بالسؤال المطروح، وإن كانت لها أهمية كبيرة. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة (Watson& Glaser,2008) .

طريقة تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الاختبار وفقاً لمعايير التصحيح الخاصة بالاختبارات الفرعية، وذلك بحصول الإجابة الصحيحة على درجة، بينما الإجابة الخاطئة تحصل على صفر، بذلك يكون مدى

الدرجات مابين صفر إلى ٤٠ درجة للاختبار الكلي (Watson& Glaser,2008).

وقد أشار دليل اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أنه تم بناء النموذج القصير كنسخة مختصرة من النموذج A، وقد روعي في هذه النسخة العناصر التالية (Watson & Glaser, 2008):

– المحافظة على بنية الاختبار الأصلي واختباراته الفرعية الخمسة.

– والمحافظة على أسلوب عرض المواقف والقضايا المطروحة والأسئلة المبنية عليها، والمحافظة على ثبات الاختبار، ومستوى القراءة.

– ومراعاة حداثة الموضوعات والقضايا المطروحة أثناء عملية تحديد محتوى الاختبار، فهناك بعض السيناريوهات تتعامل مع موضوعات قديمة. حيث تم حذف مثل هذه السيناريوهات القديمة واستبدالها بموضوعات حديثة، مما يجعل محتوى النموذج القصير أكثر معاصرة مما سبق.

– كما تم اختصار زمن الإجابة على الاختبار ليكون ٣٠ دقيقة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق درجات الاختبار:

ويشير دليل اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أن معاملات ارتباط الاختبار بصورته القصيرة مع الاختبار الأصلي الصورة «A» على عينة قوامها ٣٧٢٧ راشدا يمثلون عينات من وظائف مختلفة تراوحت مابين (٠,٨٩ – ٠,٩٥) مما يعكس أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصير يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما أشار الدليل إلى أن معاملات ارتباط الاختبار الصورة القصيرة مع عدد من اختبارات التحصيل للطلاب ودرجات تقويم الأداء الوظيفي، واختبارات الذكاء مثل ستانفورد للتحصيل اللغوي، واختبار كاليفورنيا للتحصيل القرائي، واختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية، واختبار وكسلر للراشدين كانت جيدة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بالتحصيل الدراسي مابين (٠,٢٣ – ٠,٥٧)، في حين أن معاملات الارتباط مع الذكاء فقد تراوحت بين (٠,٣٧ – ٠,٧٠) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: ثبات درجات الاختبار:

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات الاختبار فقد استخرجت معامل ألفا كرونباخ فكانت (٠,٨٠) على عينة قوامها ١٦٠٨ راشد. بينما معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها ٥٧ موظفاً (٠,٨٩) بينما كانت معاملات ثبات الاختبار الفرعية على النحو التالي: الاستنتاج(٠,٧٠)، وتمييز الافتراضات (٠,٨٣)، والاستنباط (٠,٥٥)، والتفسير (٠,٧٨)، وتقويم الحجج (٠,٦٧).

إجراءات ترجمة وإعداد الاختبار في الدراسة الحالية:

– **المرحلة الأولى:** قام الباحث بترجمة الاختبار

مع مراعاة المحافظة على بناء الاختبار الأصلي، ثم قام الباحث بطلب من أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود(*) التأكد من أن الترجمة تعكس المعنى الفعلي للاختبار.

- **المرحلة الثانية**: إعادة صياغة بعض العبارات في الاختبار لكي تتناسب مع الثقافة السعودية وهي على النحو التالي:

أ) استبدال أسماء الأشخاص والمدن الواردة في الاختبار لتكون مناسبة مع نظيرها في الثقافة السعودية.

ب) تغيير صياغة عدد من العبارات المتحيزة ثقافيا لعدم ملاءمتها مع ما يتسم به المجتمع السعودي، كما لا تنسجم مع اهتمامات الطالب الجامعي.

- **المرحلة الثالثة**: تجريب الاختبار وذلك من خلال عرضه على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالباً من طلاب كلية المعلمين. بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات، ومدى إمكانية فهم معناها دون تأويل، وأي ملاحظاتهم يرونها. وبناءً على هذا الإجراء أشارت عينة الدراسة إلى عدد من البنود غير مفهومة، وبالتالي تحتاج إلى مزيد من الوضوح والتحديد بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب ومع ثقافتنا المحلية.

- **المرحلة الرابعة**: بعد تعديل صياغة بعض البنود قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في دراسات التفكير في عدد من الجامعات السعودية(*) لتسجيل ملاحظاتهم حول سلامة صياغة العبارات ومدى مناسبتها للثقافة المحلية. في ضوء ما اقترحه المحكمون من ملاحظات تم إدخال بعض التعديلات على الاختبار تمثلت في إدخال تعديلات في الصياغة اللغوية لتعليمات الاختبار لتكون أكثر تحديداً عوضاً عن السابق لكونها تثير فتور الطلاب وتتسم بالملل والتداخل فيما بينها.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما دلالات درجات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟ للتحقق من دلالات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وكذلك تم حساب الصدق التلازمي للاختبار. ويمكننا عرض تلك النتائج على النحو التالي:

- **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من التجانس تم حسابه على عينة

(*) يشكر الباحث الدكتور عمر حبق عضو هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية على مراجعته اللغوية للاختبار.

(*) يتوجه الباحث في هذا المجال بالشكر الجزيل إلى الزملاء الأعزاء الأساتذة الدكاترة وهم د. عبدالرحمن كلنتن (جامعة الملك سعود)، ود. يحيى الرافعي (جامعة الملك خالد)، ود. عبدالله العنزي (جامعة الجوف) على استبصاراتهم وملاحظاتهم القيمة.

الدراسة الكلية وذلك بحساب **معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختبار**، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

وتكشف نتائج الجدول(٢) عن ذلك.

– معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختبار، وكانت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

الجدول (٢). معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار.

البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط
الاستنتاج	١	٠,٦٤٣**	الاستنباط	١٦	٠,٦٤٥**	تقويم الحجج	٣٢	٠,٦٤٣**
	٢	٠,٤٢٤**		١٧	٠,٧٥٤**		٣٣	٠,٦٠٤**
	٣	٠,٥٣٤**		١٨	٠,٥٩٤**		٣٤	٠,٦٩٥**
	٤	٠,٤٤٧**		١٩	٠,٦٢٩**		٣٥	٠,٤٥٩**
	٥	٠,٦٧٤**		٢٠	٠,٦٠٧**		٣٦	٠,٦٦٢**
	٦	٠,٥٨٨**		٢١	٠,٥٥٣**		٣٧	٠,٥٦١**
	٧	٠,٥٣٠**		٢٢	٠,٥٤٠**		٣٨	٠,٦٤٧**
	٨	٠,٦٩١**		٢٣	٠,٧٥٤**		٣٩	٠,٦٩٦**
				٢٤	٠,٦٩٥**		٤٠	٠,٥٤٢**
تمييز الافتراضات	٩	٠,٦٤٠**	التفسير	٢٥	٠,٦٥٩**			
	١٠	٠,٦٢٤**		٢٦	٠,٦٦**			
	١١	٠,٥٤٣**		٢٧	٠,٥٣٧**			
	١٢	٠,٦٦٥**		٢٨	٠,٥٤٥**			
	١٣	٠,٥٧٥**		٢٩	٠,٦٤٥**			
	١٤	٠,٦٤٦**		٣٠	٠,٤٤١**			
	١٥	٠,٦١٧**		٣١	٠,٥١٤**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارت بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد.

– قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي.

الجدول (٣). قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل.

الاختبارات الفرعية	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
الاستنتاج	٠,٣٠١**
تمييز الافتراضات	٠,٥٦٩**
الاستنباط	٠,٨٠١**
التفسير	٠,٧٣١**
تقويم الحجج	٠,٧٥٦**

وحين نمعن بنتائج التجانس الداخلي بشكل

عام نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار عالية عموماً، وتعني هذه النتيجة أن الأبعاد الفرعية للاختبار يجمع بينها عناصر مشتركة تجعلها أكثر تجانساً في قياسها للقدرة على التفكير الناقد. مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار. على الرغم من أن التجانس يرتبط بالصدق، إلا إنه لا يعد دليلاً كافياً على الصدق فالاختبار الصادق لابد أن يكون متجانساً، في حين أن تجانس الاختبار لا يعني صدقه بالضرورة، فالتجانس صفة ضرورية للصدق ولكنه غير كاف لتحقيقه. لذا قام الباحث بإجراءات الصدق التلازمي.

- **الصدق التلازمي:**

استخدم الباحث اختبارين للتفكير الناقد كمحكات خارجة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهما:

- اختبار التفكير الناقد من إعداد (محمد الشرقي، ٢٠٠٥).
- اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢).

كونهما يتمتعان بمعايير صدق وثبات موثوقة على عينات سعودية مختلفة. وقد تم تطبيق هذين الاختبارين على عينة فرعية من عينة الدراسة قوامها (١٤٠) طالباً لصعوبة تطبيقهما على كامل العينة الدراسة بفترة زمنية طويلة.

الجدول (٤). قيم معاملات ارتباط اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد باختبارات أخرى.

	اختبار التفكير الناقد إعداد محمد الشرقي	اختبار التفكير الناقد إعداد عبدالسلام وسليمان
الاستنتاج	*٠,٣٩	*٠,٤٢
تمييز الافتراضات	**٠,٦١	**٠,٦٩
الاستنباط	**٠,٥٦	**٠,٦٣
التفسير	**٠,٥٩	**٠,٦٨
تقويم الحجج	**٠,٦٦	**٠,٥٧
درجة الاختبار الكلية	**٠,٧٨	**٠,٨٢

*** دالة عند مستوى٠,٠٥ ** دالة عند مستوى٠,٠١**

تكشف نتائج الجدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد بكل من اختبارات التفكير الناقد الأخرى كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). في حين كانت معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا اختبار الاستنتاج كان دالا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة الخاصة باختبار الاستنتاج. إجمالاً تعكس هذه النتائج كفاءة الاختبار الحالي في قياسه للقدرة على التفكير الناقد شأنه في ذلك شأن الاختبارات الأخرى للتفكير الناقد المستخدمة كمحكات خارجة للحكم.

السؤال الثاني: ما طبيعة البناء العاملي الصورة القصيرة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد؟

قام الباحث للإجابة على هذا السؤال باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal

Components Method وتحديد عدد العوامل، بعد ذلك تم استخدام التدوير المتعامد باستخدام أسلوب فاريمكس Varimx Method للوصول إلى تشبعات العوامل. وقد تم الأخذ بتشبع قوامه (±٠,٤) كحد أدنى للدلالة الإحصائية للتشبع على العامل، بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقاً لهذا المحك. كذلك التوقف عن استخراج العوامل التي يقل جذرها الكامن عن واحد صحيح وفقاً لمحك كايزر. وتكشف نتائج الجدول رقم (٥) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير.

الجدول رقم (٥). نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد.

رقم العبارة	العوامل المستخرجة				
	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	٠,٩٨٥				
٣٣	٠,٨٨٠				
٣٤	٠,٧٥٠				
٣٥	٠,٩٨٥				
٣٦	٠,٩٧٠				
٣٧	٠,٩٣٠				
٣٨	٠,٩٨٥				
٣٩	٠,٩٨٥				
٤٠	٠,٧٥٠				
١٦		٠,٧٤١			
١٧		٠,٧٣٧			
١٨		٠,٧٣٢			
١٩		٠,٧٣٠			
٢٠		٠,٦٧٨			
٢١		٠,٦٠٤			
٢٢		٠,٦٣٦			
٢٣		٠,٦٠٤			
٢٥			٠,٩٦٥		
٢٦			٠,٩٦٥		
٢٧			– ٠,٨٨		
٢٨			– ٠,٩٨		
٢٩			٠,٦٠٤		
٣٠			٠,٦٠٤		
٣١			٠,٦٠٤		

تابع الجدول رقم (٥).

رقم العبارة	العوامل المستخرجة				
	١	٢	٣	٤	٥
٨				٠,٤٣٨	
٩				٠,٤٠٤	
١٠				٠,٤٠٩	
١١				٠,٤٩٨	
١٢				٠,٤٩٨	
١٣				٠,٤٠١	
١٤				– ٠,٤٠٨	
١٥				٠,٤٧٣	
١					٠,٤٢١
٢					٠,٤٤٥
٣					– ٠,٤٤٩
٤					– ٠,٤٥٥
٥					٠,٤٧٨
٦					٠,٤٩٠
٧					– ٠,٤٥٤
					٠,٤٧٣
الجذر الكامن	٨,٢٦٥	٦,٥٩٤	٤,٣٠٦	٣,٩٣٠	٢,٤٦٠
نسبة التباين	٢٠,٦٦٢٪	١٦,٤٨٥٪	١٠,٧٧٢٪	٩,٨٢٥٪	٦,١٥١٪
نسبة التباين الكلي		٦٣,٨٩٥٪			

وبفحص نتائج التحليل العاملي سنجد أن عبارات الاختبار تشبعت على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٦٣,٨٩٥٪) من التباين الكلي. وعند فحص طبيعة تلك العوامل سنجدها تتدرج على النحو التالي:

العامل الأول: ويعتبر أكثر هذه العوامل أهمية إذ استوعب هذا العامل (٢٠,٦٦٢٪) من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن (٨,٢٦٥)، وتشبع على هذا العامل (٩) عبارات تقيس تقويم الحجج.

العامل الثاني: استوعب (١٦,٤٨٥٪) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٦,٥٩٤)، وتشبع على هذا العامل(٩) عبارات تقيس مهارة الاستنباط.

العامل الثالث: وقد تشبع على هذا العامل الذي استوعب (١٠,٧٧٢٪) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٤,٣٠٦)، سبع عبارات تقيس التفسير.

العامل الرابع: استوعب هذا العامل (٩,٨٢٥٪)

مـن التبـاين العـاملي للمصـفوفة وبلـغ جـذره الكـامن (٣,٩٣٠)، وتشبع على هذا العامل(٨) عبارات تقيس تمييز الافتراضات.

العامـــل الخـــامس: استوعب هـذا العامـل (٦,١٥١٪) من التباين العـاملي للمصـفوفة أي أنه أقل العوامل أهمية معرفياً، وبلغ جـذره الكـامن(٢,٤٦٠)، وتشبع على هـذا العامـل (٧) عبـارات تقيس مهـارة الاستنتاج.

بصفة عامة تتسق العوامـل الناتجـة عـن التحليـل العاملي مع الإطار النظري للدراسـة والنتـائج الرئيسـية السـابقة في أدبيات البحـث القائمـة عـلى البنـاء النظـري الذي افترضه واطسون وجليسر للتفكير الناقـد باعتبـاره يقاس من خلال خمسـة عوامـل أساسية، وتـدل نتـائج هذا الإجراء على الصدق العـاملي للاختبـار في صـورته الحالية.

السؤال الثالث: ما دلالات درجـــات ثبـــات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقـــد الصـــورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟

للوقوف على دلالات ثبات اختبـار واطسـون – جليسر للتفكير الناقد – الصـورة القصيرة – لـدى عينـة الدراسـة قـام الباحـث باسـتخراج معـاملات الثبـات بعـد تطبيقـه على عينـة قوامهـا (١٤٥) طالبـاً، بفاصـل زمـني بلـغ ١٦ يومـاً، كمـا حُسـبت معـاملات ثبـات الاختبـار بطريقـة ألفـا كرونبـاخ على كامـل أفـراد عينـة الدراسة.

الجدول (٦). قيم معاملات الثبات اختبار واطســون – جليســر للتفكير الناقد.

البُعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا كرونباخ
الاستنتاج	٠,٥١	٠,٦٥
تمييز الافتراضات	٠,٦٤	٠,٧٦
الاستنباط	٠,٦٧	٠,٨٦
التفسير	٠,٦٥	٠,٨١
تقويم الحجج	٠,٦٨	٠,٧٨
درجة الاختبار الكلية	٠,٧٨	٠,٨٠

يتضح مـن الجـدول رقـم (٦) أن قـيم معـاملات الثبات وأبعاد اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد وأبعـاده الفرعيـة بطريقتي إعـادة التطبيـق وألفاكرونبـاخ تراوحت مابين (٠,٥١ – ٠,٦٨) وهي جميعـاً تشير إلى أن الاختبـار يتمتـع بنتـائج ثبـات مقبولـة وفقـاً لمـا أورده دليل اختبـار واطسـون – جليسر للتفكير الناقـد مـن أن قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٧٠ – ٠,٧٩) تعتبر قيم ثبات مقبولـة في مجـال الاختبـارات النفسـية (Watson& Glaser,2008). وفيمـا يتصـل بالاسـتنتاج سـنجد أن معاملات ثابتة كانت منخفضة نسبياً عن بقيـة معـاملات الثبات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسـئلة الـتي تقـيس تلك المهارة (انظر: الشرقي، ٢٠٠٥).

وفي إطار سعينا إلى الحصول على دلائـل قياسـية أكثر للاختبار بغيـة التأكـد مـن دلالات صـدقه وثباتـه، قام الباحث بإجراء بعض المقارنات في ضـوء التخصـص الدراســي (العلمــي – النظــري) وفي ضــوء التفــوق الدراسي وفقاً للمعدل التراكمي، وكانـت النتـائج كمـا يلي:

السؤال الرابع: هل يتمتع اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً؟

الجدول (٧). الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

البعد	طلاب التخصصات العلمية (ن= ١٩٩)		طلاب التخصصات النظرية (ن=٢٠٠)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الاستنتاج	٥,٠٠	٠,٠١	٤,٩٠	٠,٢٩	٤,٥٥**
تمييز الافتراضات	٦,١٣	٠,٣٥	٥,٩٩	٠,٩٩	٥,٤٢**
الاستنباط	٦,١٩	٠,٣٩	٥,٩٢	٠,٣٣	٧,٤٦**
التفسير	٦,١٣	٠,٩٤	٤,٩٣	٠,٢٤	١٧,٣١**
تقويم الحجج	٦,١٨	٠,٤٠	٥,٦٩	١,١٩	٥,٥٠**
درجة الاختبار الكلية	٢٩,٦٣	١,٦٠	٢٧,٣٩	١,٥٩	١٤,٠٣**

** دالة عند مستوى٠,٠١

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح طلاب التخصصات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة محتوى المواد الدراسية في التخصصات العلمية لما تنطوي عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة مهارات عقلية عليا من قبيل التحليل، التفسير، والاستنتاج، التعليل، وتمحيص الأدلة المقترحة مما يجعلها محفزة للتفكير الناقد. كما أن طلاب التخصصات العلمية قد يمارسون بعض المهارات النقدية أكثر من طلاب التخصصات النظرية بحكم طبيعة المقررات الدراسية والأساليب التعليمية التي تقدم لهم والتي تتميز باتجاهها نحو استخدام التجارب المعملية، والتفكير في الحلول المختلفة أكثر من أقرانهم في التخصصات النظرية التي تقوم في أغلب الأحيان على استخدام مهارات التذكر. وتلتقي تلك النتيجة مع دراسة كل من (الحموري والوهر،١٩٩٨ ؛ حلفاوي،١٩٩٧) التي أظهرت وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات العلمية في القدرة على ممارسة التفكير الناقد. كما أنها تتسق نسبياً مع ما أشارت إليه دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي أجريت على الصف الأول الثانوي من أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والرغبة بالالتحاق بالأقسام العلمية لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بالكشف عن الصدق التمييزي بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين. قام الباحث في إطار الإجابة على هذا السؤال بالاعتماد على المعدل التراكمي GPA(*)

(*) Grade Point Average

معتبراً الطلاب الحاصلين على معدل تراكمي قوامه (٣,٧٥) وأكثر متفوقين دراسياً، في حين يعتبر الطلاب الحاصلون على معدل تراكمي (٢,٥٠) وأقل متأخرين دراسياً في هذه الدراسة.

الجدول(٨). الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

أبعاد	المتفوقين دراسياً (ن= ٩٧)		غير المتفوقين دراسياً (ن=١١٤)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الاستنتاج	٥,٠٠	٠,٣٥	٤,٨٣	٠,٣٧	٤,٣٨**
تمييز الافتراضات	٦,٢٦	٠,٤٦	٥,٩٨	٠,١٣	٦,٢٣**
الاستنباط	٦,٤١	٠,٣٩	٥,٨٥	٠,٣٣	٨,٥٩**
التفسير	٥,٩١	١,٠١	٥,٠٠	٠,٠١	٩,٦٣**
تقويم الحجج	٦,٣٨	٠,٥٠	٥,٤٧	١,٥٤	٥,٥٤**
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	٢٩,٩٥	٢,٠٩	٢٧,٠٥	٢,٠٢	١٠,٢٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً، وتتفق هذه النتيجة مع التصور القائل بأن التفكير الناقد يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل دال إحصائياً كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر علم النفس التربوي بلغ (٠,٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني (٠,٥٧) (Williams,2003).

ويمكننا استخلاص من تلك النتائج مدى كفاءة اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة في التمييز بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية، وكذلك في التمييز بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً مما يعد مؤشراً على صدق هذا الاختبار.

مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة بحث الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين، وذلك من خلال الكشف على دلالات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة من خلال صدق المحكمين، وصدق تجانس الاختبار، وصدق تلازم الاختبار الحالي مع محكات أخرى (اختبارات التفكير الناقد)، كذلك الصدق العاملي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الاختبار يتمتع بالصدق، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al., 2005; Gadzella et – al.).

وثمة جانب هام قوامه أن مهارات التفكير الناقد لا تعمل مستقلة عن بعضها البعض ؛ لذا فإن بعض نتائج التحليل العاملي كدراسة (Loo & Thorpe,1990) لم تكشف عن مكونات عاملية مستقلة للتفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات تفاعلية مع بعضها البعض فلا يستطيع الفرد القيام بمهارة معرفية كالاستنتاج بمعزل عن استخدام المهارات الأخرى كتقويم الحجج في حل مشكلة ما. لذا يجب أخذ هذه النتيجة في الحسبان في الدراسات العاملية اللاحقة للتفكير الناقد. وقد كشفت نتائج التحليلات العاملية لعدد من نماذج من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الثلاثة (A, B , S) عن وجود ثلاثة عوامل هي :

- عامل تمييز الافتراضات Recognize Assumptions
- عامل تقويم الحجج Evaluate Arguments
- عامل استخلاص الاستنتاجات Draw Conclusions تشعبت على ثلاث مهارات هي : الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط (Watson & Glaser, 2009).

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. وقد تم التحقق من ذلك من خلال حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباخ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al., 2005; Gadzella et – al.,). وفي إطار الوقوف على الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد لصالح طلاب التخصصات العلمية. وكذلك وجود الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح المتفوقين دراسياً. وبصفة عامة خلصت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. مما يؤكد صلاحية الاختبار لتطبيقه في مجتمع الدراسة.

توصيات الدراسة:

- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نجد أن اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد(*) يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، لذا توصي الدراسة الراهنة باستخدام الاختبار لقياس التفكير الناقد سواء كان في إطار البحث العلمي أو في إطار الممارسة العملية كالاختيار الوظيفي للكشف عن مستوى التفكير الناقد.
- كذلك يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة على عينات مختلفة في المجتمع السعودي من قبيل الطالبات، والموظفين، والقياديين في

(*) يمكن التواصل مع الباحث للحصول على نسخة من الاختبار على العنوان التالي ص.ب ١٠٤٦٧١ الرياض ١١٦٣٦ أو Kragges@ksu.edu.sa

المجتمع للتحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار.

- يوصي الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مكونات التفكير الناقد.

- إجراء دراسة على هذا الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة الحديثة للمفردة Response Item Theory كأحد الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي.

- يوصي الباحث بإجراء دراسة لتقنين اختبار الاستعدادات للتفكير الناقد التي تقيس بعض توجيهات للتفكير الناقد من قبيل احترام رأي الآخرين والتواضع الفكري على اعتبار أن اختبار واطسون –جليسر الحالي يقيس فقط الجوانب المعرفية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدر، خالد عبد المحسن. *التفكير الناقد*. في عبد الحليم محمد السيد (محرر). *التفكير العلمي*. منشورات جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

بول، ريتشارد. *تعليم التفكير الناقد*. في فيصل يونس (مترجم). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م.

حلفاوي، مسعف. *اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس التفكير الناقد في الجامعات الحكومية الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٧م.

الحموري، هند والوهر، محمود. «تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة». *دراسات (العلوم التربوية)*. المجلد ٢٥، العدد (١). (١٩٩٨م)، ص ١١٢ – ١٢٦.

الشرقي، محمد. «التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية النفسية*. المجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠ – ١٦٦.

الطريري، عبد الرحمن. *القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته*. الرياض: دار الرشد، ١٩٩٧م.

عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. *كتيب اختبار التفكير الناقد*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.

العتيبي، خالد. *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٧م.

الموسوي، نعمان. «الخصائص السيكومترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسون – جليزر للتفكير الناقد». *المجلة التربوية*. العدد (٩٣)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٥ – ١٠٢.

هندام، يحي؛ وعبد الحميد، جـــابر. *كراسة تعليمات اختبـار الـتفكير الناقـد*. القـاهرة: دار النهضـة المصرية، ١٩٧٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bailin, S., R. Case, J.R. Coombs, & L.B. Daniels. Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 31, 3 (1999): 269–283

Browne, M.N. & Freeman, K. Distinguishing features of critical thinking classrooms. Teaching in Higher Education. 5 (3), (2000) 301 – 309.

Ejiogu, K., Yang, Z, Trent, J & Rose, M. Understanding the Relationship between critical thinking and job performance. Poster session presented at the 21st annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX, May 5 – 7, (2006).

Ennis, R. *Critical thinking: What is it?* Proceedings of the Forty – Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, (1992). from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM

Facione, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, The California Academic Press:19. (1990).

Facione, P. Critical Thinking; What It Is and Why It Count Retrieved [date] (2009). from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf.

Fero, L. J. Comparison of Simulation – Based Performance with Metrics of Critical Thinking Skills in Nursing Students: A Pilot Study. Doctor of Philosophy. School of Nursing. University of Pittsburgh (2009). Retrieved [date] from: http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd – 04092009 – 215120/unrestricted/Ljferoedt.pdf

Gadzella, B.M. Stacks, J., Stephens, R.C., & Masten, W.G. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, Form S for education majors. Journal of Instructional Psychology, 32, 9 – 1. (2005).

Gadzella, B; Hogan, L; Masten, W; Stacks, J; Stephens, R & Zascavage, V. Reliability and Validity of the Watson – Glasere Critical Thinking Appraisal – Forms for Different Academic Groups. 33(2), (2006), 141 – 143

Halpern, D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53(4), (1998). 449 – 455.

Loo, S. &Thorpe, K. A Psychometric Investigation of Scores on the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal New Form S. Educational and Psychological Measurement, 59 (6): (1999), 995 – 1003.

Pual, R. & Elders, L. Critical & Creativity thinking. The Foundation for Critical Thinking. (2008). From: www.criticalthinking.org.

Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. Undergraduate agricultural student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? Journal of Agricultural Education, 41(3), (2000), 2 – 12.

Schafersman, S. An Introduction to Critical Thinking. Retrieved [date] (1991). from http://www.freeinquiry.com/critical – thinking.html

Schroeder, M, B. Improving college students' ability to think critically. Master degree. Unpublished thesis, The University of Kansas, (2006).

Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc, (2008).

Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser TM

II Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide. Pearson Education, Inc, (2009).

Williams, R. Critical thinking as a Predictor and Outcome Measure in a Large Undergraduate Educational Psychology Course. ERIC_NO: ED478075, (2003).

Psychometric Properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF)
Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context

Khaled Alotaibi
Assistant Professor, Teachers College, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4341, Postal Code:11491
E – mail: kragges@ksu.edu.sa
(Received 2/3/1432H; accepted for publication 20/9/1432H.)

Key Words: Critical thinking, Watson, Glaser, psxchometric, student / teachers.
Abstract: The purpose of this study is to examine the psychometric properties of the Watson – Glaser Critical thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) as tools that measures critical thinking containing (40) items, and measuring five skills: Inference, Recognition of Assumptions, Deduction, Interpretation and Evolution of Argument with is (16) different scenarios. The test was administered to random a sample of 400 students from Teachers College – King Saud University. The results revealed that the (WGCTA – SF) is a valid and reliable test. Factor analysis revealed five factors identifying the same factor of the original instrument. The values of correlation coefficients ranged between dimensions and total score for the test between (.801 – . 301) which shows the validity of constructivist, also, the results found signification relation between this test and other critical thinking test which shows the validity of criterion – related and with reliability in a re – test was (.78) and alpha was (0.80). The results of the study found differences between students of theoretical and scientific department on (WGCTA – SF) for the favor of the students of scientific department. The study also found differences between students of high academic level and low academic level on (WGCTA – SF) for the favor of the students of high academic level. In general, the results show that (WGCTA – SF) has good psychometric properties for use in research and educational of university students.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٤٥٥-١٤٨٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب الآلي

رياض عبد الرحمن الحسن

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

E – mail: alhassan@ksu.edu.sa

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٢٧٨٢ الرمز ١١٦٦٣

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٥/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحاسب، التعليم بمساعدة الحاسب، التعليم العالي.

ملخص البحث: أظهرت مراجعة للأدبيات أن هناك شحا في الدراسات التجريبية التي تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) في تحسين أداء ال طلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية، كما قامت هذه الدراسة بمقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب، والتعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهجية شبه التجريبية. حيث تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة. فخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائياً ليتم التدريس فيها بمساعدة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تعلمت مهارات تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام أسلوب التعلم التقليدي، وقد كانت تلك الفروقات بين المجموعات دالة إحصائياً. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استفادوا من تلك البرامج التعليمية في تعلم مهارات تطبيقات الحاسب. وقد اختتمت الدراسة بعدة توصيات حول الاستخدام الأمثل لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس مهارات الحاسب.

مقدمة

أجريت العديد من الدراسات لمقارنة أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) وأساليب التعليم التقليدية على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية وخاصة مراحل التعليم العام. وبالرغم من ذلك، فقد أظهرت تلك الدراسات نتائج متباينة. فقد أظهرت بعض الدراسات (Rutherford & Lioyd, 2001; Tsai et al., 2004) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كانت أكثر فاعلية من أساليب التدريس التقليدية في تحسين أداء الطلاب، بينما أظهرت دراسات أخرى (Adams & Kandt, 1991) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وأساليب التدريس التقليدية تتساويان في الفاعلية. وبشكل مغاير، أظهرت بعض الدراسات (May, 1995; Watkins, 1996) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أقل فاعلية في تحسن أداء الطلاب من طرق التدريس التقليدية.

وبغرض دمج وجمع نتائج الدراسات التي أجريت عبر ثلاثة عقود من البحث في مجال التعليم بمساعدة الحاسب، قام بعض الباحثين (Bayraktar, 2001; Oostdam & Otter, 2002; Christmann & Badgett, 2003, Hsu, 2003) بإجراء تحليل بعدي (Meta-Analysis) للعشرات من الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب. وقد قدمت تلك الدراسات بيانات قيمة مكنت الدارسين من التعرف على أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المواد والمستويات الدراسية.

وعلى الرغم من أن الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب أظهرت نتائج متفاوتة، إلا أن بايراكترا (Bayraktra, 2001) وفانت (Fante, 1995) قد اتفقا على أن أكثر أساليب تطبيق برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فاعلية هي عندما تكون تلك البرمجيات معززة لطرق التدريس التي يتبعها المعلم. وهذه الأساليب تقوم على أساس أن يقوم المعلم بدوره في تدريس الطلاب، ويعزز تدريسه باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت الدراسات أن أساليب التدريس التي تعمد على برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فقط، وتغفل دور المعلم تؤدي إلى انخفاض أداء الطلاب (Bayraktar, 2001; Hus, 2003; Yaakub & Finch, 2001). كما أظهرت الدراسات أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والتي تتبع نمطي التعليم الخصوصي (Tutorials) والمحاكاة (Simulations) أكثر فاعلية من تلك البرمجيات التي تتبع أسلوب التدريب والتمرين (Drill and Practice Bayraktar, 2001; Khalil & Shashaani, 1994).

أهمية الدراسة

إن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب من الأمور المهمة للمؤسسات التعليمية، لأن إتقان مهارات الحاسب يعتبر أمراً أساسياً لإعداد جيل من الطلاب قادرين على النجاح في مجتمع يعتمد على

التقنية بشكل مكثف. لذلك عكفت الكثير من مؤسسات التعليم العالي على تطوير مقررات تعد الطلاب لاستخدام الحاسب الآلي بشكل فعال، وتلبي احتياجات سوق العمل. كما تسعى بعض الجامعات إلى جعل مقررات الحاسب الآلي أحد متطلبات التخرج الإلزامية. وقد ركزت تلك المقررات على ستة مجالات رئيسية في مهارات الحاسب، وهي: مفاهيم الحاسب واستخدام نظام التشغيل، واستخدام الانترنت والبريد الإلكتروني، وتحرير النصوص، وتطبيقات الجداول الإلكترونية، وتطبيقات قواعد البيانات، وتطبيقات الوسائط المتعددة والعروض الإلكترونية.

ونظراً للإقبال المتوقع على تلك المقررات، ونقص أعضاء هيئة التدريس المختصين في تطبيقات الحاسب المختلفة، تسعى بعض الجامعات إلى استخدام أساليب تدريس جديدة لتعليم الطلاب مهارات الحاسب. فمن الجامعات من سعت إلى تخفيف بعض العبء عن أعضاء هيئة التدريس وذلك باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب ليتعلم الطلاب منها مهارات الحاسب الأساسية. كما تسمح تلك البرمجيات للطلاب بتعلم مهارات الحاسب دون الاعتماد الكلي على المدرس في غرفة الصف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تلك البرمجيات قادرة على عرض الدرس الواحد بأكثر من أسلوب، وهو الشيء الذي قد يصعب على المعلم الذي يستخدم طرق التدريس التقليدية.

مشكلة الدراسة

اتضح من مراجعة الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات تؤكد قدرة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تقليل عبء المدرسين. كما أنه لا تتوفر دراسات تجريبية تقيم فاعلية تلك البرمجيات في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. فهناك حاجة إلى إجراء ونشر دراسات تجريبية تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في مجال تحسين اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. وتوفر هذه الدراسة نقطة بداية لمزيد الأبحاث في مجال فاعلية برامج التعليم بمساعدة الحاسب المستخدمة لتدريس طلاب المرحلة الجامعية تطبيقات الحاسب الآلي.

أهداف الدراسة

نظراً لنتائج الدراسات المتباينة حول فاعلية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI)، وعدم توفر دراسات تجريبية في فاعلية تلك البرمجيات في تعليم مهارات تطبيقات الحاسب، فإن هناك حاجة إلى التساؤل فيما إذا كانت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فعالة مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية في تحسين أداء الطلاب في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. لذلك فإن هذه الدراسة هدفت إلى:

١. قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات

الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية. ولهذا الغرض سيتم إجراء اختبارات عملية للطلاب للتعرف على مستوى أدائهم في تطبيقات الحاسب.

٢. مقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب.

٣. مقارنة أداء الطلاب التقليدين في مجال تطبيقات الحاسب بأقرانهم غير التقليديين (أي الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً ويعملون حالياً في مجال التدريس ويرغبون في الحصول على مؤهل الدبلوم التربوي)

٤. التعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٢. ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٣. هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

٤. ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات لهم في تعلم تطبيقات: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت هذه الدراسة على قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات فقط. ولم يتم قياس أداء الطلاب في تطبيقات أخرى.

٢. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب الذكور فقط في تطبيقات الحاسب الآلي.

٣. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب المسجلين في مقرر استخدامات الحاسب في التعليم والذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود لجميع طلابها.

مصطلحات الدراسة

التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (Computer Assisted Instruction): ويقصد به في هذه الدراسة استخدام برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ليتعلم الطلاب باستخدامها مهارات تطبيقات الحاسب تبعاً لسرعتهم في التعلم.

أساليب تدريس الحاسب التقليدية: وهي استراتيجيات تعليمية يقوم بها المعلم بغرض تعليم مهارات الحاسب، وتتضمن إلقاء محاضرة عن أحد مفاهيم تطبيقات الحاسب، ثم توضيح ذلك المفهوم عمليا أمام الطلاب، ثم قيام الطلاب بتطبيق ذلك المفهوم مستخدمين الحاسب الآلي.

الطلاب غير التقليديين: وهم الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن أعمار طلاب الجامعة التقليديين، وتتراوح بين ٢٥ عاماً وأكثر، ويكونون في الغالب معلمين في المدارس. ويهدفون من الالتحاق بالجامعة إلى الحصول على مؤهل تربوي في مجال التدريس.

الطلاب التقليديون: هم الطلاب الذين التحقوا بالجامعة مباشرة بعد إنهائهم للمرحلة الثانوية، وتقل أعمارهم عن ٢٥ سنة.

الإطار النظري: برمجيات الحاسب التعليمية

لاشك أن مجالات استخدام وتوظيف التقنية في التعليم متنوعة وواسعة بشكل كبير، ومن أوائل التقسيمات التي ظهرت لأدوار الحاسب في التعليم تقسيما تايلور (Taylor, 1980) حيث ذكرا أن الحاسب إما أن يأخذ دور المعلم (Tutor) أو أن يُستخدم كأداة (Tool) أو أن يلعب دور المتعلم (Tutee). فيما ركزت التقسيمات الحديثة على أنواع برامج الحاسب التعليمية المختلفة (Sharp, 2002; Forcier & Descy, 2002) والتي تقع تحت مظلة استخدام الحاسب كمعلم عند تايلور. وفيما يلي استعراض وصفي لتقسيم تايلور لأدوار الحاسب في التعليم.

أولاً: الحاسب كمعلم (Computer as a Tutor).

في دور الحاسب كمعلم، تقوم برامج الحاسب التعليمية بجزء من دور المعلم في تقديم المادة العلمية للمتعلمين وتقويمهم. وقد قسم المختصون برامج الحاسب التعليمية إلى خمسة أصناف هي: برامج الدروس الخصوصية (التعليم الخصوصي)، وبرامج التدريب والتمرين، وبرامج تتبع أسلوب حل المشكلات، وبرامج المحاكاة، وبرامج الألعاب التعليمية (Bitter & Pierson, 2002). وبالرغم من هذه التصنيفات، فإن وظائف هذه الأنواع من البرامج التعليمية قد تتداخل إلى حد معين، ويمكن أن يوجد برنامج تعليمي يحوي أكثر من وظيفة، كأن يحوي البرنامج لعبة تعليمية بالإضافة إلى الدرس الخصوصي (Bitter & Pierson, 2002). ويمكن استخدام جميع هذه الأنواع في تدريس المهارات والمعارف للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم الدراسية. وفيما يلي استعراض ووصف لخصائص هذه الأنواع الخمسة من برامج الحاسب التعليمية:

أ. برامج التعليم الخصوصي (Tutorial)

يستخدم هذا النوع من البرامج الشروحات المكتوبة، والأسئلة، والمسائل، والتمثيل الرسومي للمعلومات من أجل تقديم المفاهيم الجديدة للمتعلمين دون الحاجة إلى وجود معلم. وعادة ما تحوي تلك البرامج اختبارات قبلية لتحديد مستوى المتعلم قبل شروعه في استخدام البرنامج لأجل توجيهه لنقطة البداية المناسبة. وبعد انتهاء المتعلم من استخدام البرنامج يتم اختباره للتعرف على مدى تحصيله للمادة العلمية المقدمة في البرنامج، واقتراح الأنشطة الإضافية المناسبة لمستوى المتعلم.

وتقدم برامج الدروس الخصوصية بسيطة التصميم المادة العلمية بشكل خطي شبيه بالطريقة التي يتعلم بها الطالب من خلال الكتاب. فالدروس الخطية تقدم سلسلة متتابعة من الشاشات لكل المتعلمين بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، لذلك فإن هذا النوع من الدروس الخصوصية لا يستغل قدرات الحاسب المتقدمة في مجال تعدد الوسائط وإمكانية إعطاء المتعلم فرصة لتتحكم بسير الدرس. أما الدروس الخصوصية المتفرعة فلا تتطلب من جميع المتعلمين أن يسلكوا مساراً واحداً في عرض المادة العلمية، بل تسمح للطالب بالبداية من أي موضع يختاره، أو أن تكون بداية التعلم مبنية على نتائج اختبار قبلي يقدمه البرنامج للمتعلم أو أسئلة وتمارين مضمنة في البرنامج، وبناء على استجابات المتعلم يتم توجيهه إلى درس محدد.

ب. برامج التدريب والتمرين (Drill & Practice)

تقدم هذه البرامج للطالب مسائل وتمارين مكثفة على دروس سبق وأن تعلمها وعليه أن يقوم بتقديم حلول لتلك المسائل أو القيام بالتمارين ثم يقدم له البرنامج تغذية راجعة فورية. كل ذلك بغرض ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب (كأسماء عواصم الدول، أو صيغ المركبات الكيميائية)، أو أن يتقن الطالب مهارة معينة (كمهارة القسمة أو إعراب الجمل). وتختلف برامج التدريب والتمرين في مستوى تعقيدها، فبعضها بسيط التصميم ويقوم بطرح أسئلة متسلسلة على الطالب ويقدم له تغذية راجعة بعد الإجابة عن كل سؤال، والبعض الآخر معقد في تصميمه ويتكيف مع مستوى الطالب. فبرامج التدريب والتمرين الأكثر تقدماً تقدم للطالب اختباراً قبلياً بناء عليه يتم تحديد مستوى التدريبات التي ستقدم له، وبعضها يقوم بتغيير مستوى الأسئلة حسب استجابات الطالب. فإن أجاب الطالب عن أسئلة متتالية بشكل صحيح فيتم رفع مستوى الأسئلة ليشكل ذلك تحديا للطالب (Taylor, 1980).

ج. برامج حل المشكلات (Problem Solving)

تتطلب هذه البرامج من المتعلمين تطبيق استراتيجيات تفكير عالية واستخدام المعارف من مواد دراسية مختلفة لأجل حل مشكلة. فعلى الطالب

أن يحلل المشكلة التي تعرض له عبر البرنامج التعليمي، واختبار فرضيات لحلول تلك المشكلة، والتعلم من الأخطاء التي يرتكبها، وتطوير مهاراته حتى يصل لمرحلة إتقان مهارات حل المشكلات. وتتفاوت هذه البرامج في نوعية المشكلات التي تطرحها للطالب، فبعضها يعرض مشاكل عامة تتطلب من الطالب استخدام قدراته على التفكير الناقد، وبعضها يعرض مشاكل خاصة بمادة علمية معينة. ومهما كان نوع المشكلة التي يعرضها البرنامج، فإن هذا النوع من البرامج يتيح للمتعلم حرية أكثر من برامج التدريب والتمرين التقليدية والتي تتطلب إدخال إجابة مباشرة للحاسب دون الحاجة إلى حل مشكلة معقدة، ولكنه لا يصل إلى الدرجة التي تصل إليها برامج المحاكاة في تمثيل الواقع. ولكن تنمي برامج حل المشكلات الجيدة لدى المتعلم مهارات التحليل والتفكير المنطقي والتي لا توفرها برامج التعليم الخصوصي أو برامج التدريب والتمرين البسيطة.

د. برامج النمذجة أو المحاكاة (Simulation)

تتيح برامج المحاكاة (Simulation) المستخدمة في التعليم للطلاب فرصة الاطلاع على الأحداث أو الظواهر التي لا يمكن لهم مشاهدتها أو الإحساس بها في غرفة الصف نظراً لصعوبة أو خطورة تكوين تلك الأحداث أو الظواهر. فيمكن لهذا النوع من البرامج محاكاة العمل مع الأجسام الصلبة، أو القيام بمجموعة من الخطوات لأداء مهمة محددة، أو التمثيل في موقف معين. فيمكن إبطاء أو تسريع عرض الخطوات الفعلية لتجربة معينة لمشاهدة ما سينتج عنه تغيير بعض المتغيرات. فيُمكن هذا النوع من البرامج الطلاب من الإحساس بالمشاكل التي يمكن أن تواجههم في العالم الواقعي (Taylor, 1980).

هـ. الألعاب التعليمية (Instructional Games)

يشبه هذا النوع من البرامج برامج التدريب والتمرين، لكنها تقدم جرعة إضافية من المحفزات كوضع قواعد يجب على المتعلم الالتزام بها، أو جعل التمارين تظهر ضمن بيئة حاسوبية مسلية، أو أن تكون التمارين على هيئة مسابقة بين متعلم وآخر، أو بين المتعلم والحاسب. فهذه الإضافات الترفيهية لبرامج التدريب والتمرين تجعل الطلاب وخاصة صغار السن أكثر استعداداً للقيام بالتدريب على المهارات التي قد تستغرق فترة طويلة من الزمن. وتأخذ بعض الألعاب التعليمية صورة عدد من الألعاب التقليدية كالمغامرات وألعاب ترتيب الكلمات وألعاب الأحاجي أو الألعاب التي تتطلب تحريك بعض القطع على لوح.

ثانياً: الحاسب كأداة (Computer as a Tool).

يمكن استخدام برامج الحاسب التطبيقية بأنواعها المختلفة (تحرير النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، برامج إعداد الوسائط المتعددة) لأجل إعداد المواد

المطبوعة أو المسموعة أو المصورة. فهذه الأدوات ليست متعلقة بمادة علمية معينة، فيمكن استخدامها بمرونة في معظم مجالات المنهج الدراسي. فباستطاعة المعلم استخدام تلك الأدوات لإعداد الدروس والمواد التعليمية التي يقدمها للمتعلمين، كما يمكن للطلاب استخدام تلك البرامج للقيام بمشاريعهم وواجباتهم المنزلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الطلاب لتلك البرامج (التطبيقات) في المراحل الدراسية الأولية يرسخ لديهم المهارات الأساسية في استخدام الحاسب والتي تيسر لهم استخدام تطبيقات الحاسب الحديثة في مستقبلهم التعليمي والمهني. فيمكن باستخدام برامج تحرير النصوص توفير الوقت عند إعداد تقارير التجارب العلمية، بالإضافة إلى إمكانية التدقيق الإملائي للتقارير وتنسيقها بشكل جيد. ويمكن باستخدام برامج الرسوم إعداد الأشكال التوضيحية ومن ثم وضع تلك الأشكال ضمن التقارير التي يتم إعدادها باستخدام محرر النصوص (Hegeson, 1988).

ثالثاً: الحاسب كمتعلم (Computer as a Tutee) .

يقوم الحاسب بدوره كمتعلم عندما يلقنه الطالب أو المعلم تعليمات باستخدام لغة الحاسب (لغة برمجة) لأجل إيجاد حل لمشكلة علمية. فعلى سبيل المثال، قد يقوم طالب في مادة الفيزياء بكتابة برنامج حاسوبي لحساب مسائل المسافة والزمن. ففي هذه الحالة قام الطالب بتحليل جميع الاحتمالات الممكنة لمسائل المسافة والزمن وكتابة برنامج حاسوبي (تعليم الحاسب) يستقبل مدخلات (متغيرات) السرعة أو المسافة أو الزمن لقيام الحاسب بحساب قيمة المتغير المطلوب بناء على المتغيرين الآخرين.

الدراسات السابقة

ستركز هذه المراجعة على دراسات التحليل البعدي (Meta-Analysis) التي أجريت في مجال برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. فذلك النوع من الدراسات يلخص العديد من نتائج الدراسات السابقة ويعطي تصوراً أكثر شمولية حول تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في مواد دراسية عدة، وعينات مختلفة من الطلاب.

تحوي الأدبيات العديد من دراسات التحليل البعدي (Bayraktar, 2001; Blok et al., 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003; Soe el al., 2000; Yaakub & Finch, 2001) التي درست تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المجالات الدراسية. وقد تعددت المواد الدراسية التي تمت دراسة تأثير تلك البرمجيات عليها، ولكن بحثت معظم الدراسات تأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب في مواد الرياضيات والعلوم والقراءة. ومن المواد الأخرى التي تمت دراستها، ولكن بشكل أقل، تعليم اللغة، والتدريب المهني، والتربية الفنية، والتعليم الفني. وقد أظهرت بعض الدراسات

(Bayraktar, 2001; Hus, 2003; Yaakub & Finch, 2001) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لها تأثير إيجابي متوسط على أداء الطلاب في العديد من المجالات الأكاديمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات البعدية في مجال فاعلية برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، إلا أنه قد تم الرجوع إلى دراسات محددة تخدم الغرض من الدراسة الحالية. فمن المعتقد أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب تؤثر على أداء الطلاب بطرق مختلفة في المستويات الأكاديمية المختلفة. وقد تم التركيز على الدراسات التي بحثت تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على طلاب المرحلة الجامعية. وقد احتوت معظم الدراسات البعدية (Fletcher-Flinn & Gravatt, 1995; Hsu,, 2003; Khalili & Shashaani, 1994) أبحاثا تم إجراؤها في غرفة الصف. إلا أن بايراكتار (Bayraktar,2001) ويعقوب وفنش (YAakub & finch 2001) قد استعرضا دراسات أجريت في بيئات تعليمية غير غرفة الصف التقليدية مثل التدريب العسكري.

وقد عرضت جميع الدراسات نوع برمجيات التعليم باستخدام الحاسب التي تم تطبيقها. وتنقسم برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب إلى ثلاثة أصناف رئيسية (وفي بعض الدراسات خمسة أصناف): برمجيات التدريب والتمرين، وبرمجيات التعليم الخصوصي، وبرمجيات المحاكاة. وقد قام هسو (Hsu, 2003) بدمج صنف الألعاب التعليمية مع برمجيات المحاكاة، كما اشتملت دراسته على أنواع أخرى من التعليم بمساعدة الحاسب، وهي: التعليم عبر الانترنت والوسائط المتعددة وأسلوب حل المشكلات.

وقد أظهرت دراسة بايراكتار (Bayractar, 2001) أقل المتوسطات الحسابية لبرامج التدريب والتمرين، بينما أظهرت دراسة هسو (Hsu, 2003) أعلى المتوسطات لهذا النوع من البرامج، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن دراسة هسو قد احتوت على دراسة واحدة فقط في مجال برامج التدريب والتمرين. كما أظهرت دراسات كل من لياو (Liao, 1992) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) متوسطات حسابية مقاربة لبرامج التدريب والتمرين. وخلاصة القول إن برامج التدريب والتمرين لها تأثير منخفض على أداء الطلاب.

أما فيما يتعلق بفاعلية برامج التعليم الخصوص، فقد أظهرت دراسة لياو (Liao, 1992) أعلى المتوسطات الحاسبية في أداء الطلاب عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. أما هسو (Hsu, 2003) فقد أظهرت دراسته متوسطات حسابية عالية إلى حد ما عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. ولكن، أظهرت دراسات بايركتار (Bayraktar, 2001) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) أقل المتوسطات الحسابية لنتائج الطلاب عند استخدامهم برامج التعليم الخصوصي. ويمكن القول إن لبرامج التعليم الخصوصي تأثيراً ضعيفاً إلى متوسط على أداء الطلاب.

وقد أظهرت الدراسات نتائج متقاربة فيما يتعلق بتأثير برمجيات المحاكاة على أداء الطلاب (Flinn & Gravatt, 1995; Khalili & Shashanni, 1994). وقد أشارت الدراسات إلى أن لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب التي تعتمد أسلوب المحاكاة أثرا متوسطا على أداء الطلاب. أما البرمجيات التي تنتهج أسلوب حل المشكلات فقد كان لها تأثيرٌ متوسطٌ على أداء الطلاب (Liao, 1992).

وقد عرضت دراسات التحليل البعدي التي تم استعراضها طريقتين رئيسيتين لاستخدام المعلمين لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. الطريقة الأولى تعتمد على مبدأ أن يتم استبدال المعلم بشكل كامل بتلك البرمجيات التعليمية. والطريقة الثانية، تقوم على أساس أن يستخدم المعلم تلك البرامج كإضافة لما يقوم به من نشاط تعليمي في غرفة الصف. وقد عرضت دراستا كل من هسو (Hsu, 2003) ويعقوب وفنش (Yaakub & finch, 2001) أعلى المتوسطات في أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة لدور المعلم في غرفة الصف. لكن أظهرت دراسة بايركتار (Bayraktar, 2001) أقل المتوسطات الحاسبية لأداء الطلاب عند استخدام البرمجيات كإضافة لدور المعلم. وعلى الرغم من تباين النتائج التي عرضتها الدراسات في مجال كيفية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، إلا أن النتائج بشكل عام تشير إلى أن استخدام تلك البرمجيات لتعزيز دور المعلم في غرفة الصف أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم.

وفيما يتعلق بتأثير اختلاف المدرسين عند استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد بحثت بعض الدراسات الأثر على أداء الطلاب عند تدريس نفس المدرس لكلتا المجموعتين، التجريبية التي تستخدم برمجيات الحاسب، والضابطة التي تستخدم أسلوب التدريس التقليدي، وكذلك تأثير اختلاف المدرس بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبوجه عام فقد أظهرت الدراسات أن استخدام معلمين مختلفين للمجموعتين التجريبية والضابطة كان له أثر أكبر على أداء الطلاب (Melbury, 2006).

وقد أجريت العديد من الدراسات المستقلة في مجال تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية، وقد استخدمت تلك الدراسات المنهجية شبه التجريبية (Adams & Kandt, 1991; Fante, 1995; May, 1995; Rutherford & Lloyd, 2001, Tsi et al., 2004) لأن التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة لم يكن ممكناً، ولكن قامت تلك الدراسات بتوزيع فصول دراسية بشكل عشوائي إلى مجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية. وقد أظهرت هذه الدراسات نتائج متباينة، فثلاث منها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح

المجموعة التي استخدمت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت دراستان أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال، فقد أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت أسلوب التعليم التقليدي.

وفيما يتعلق بأسلوب استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد قامت بعض الدراسات باستخدام برمجيات الحاسب بديلاً عن المعلم (Adams & Kandt, 1991; May, 1995; Tsi et al., 2004) ودراسات أخرى قامت ببحث أثر استخدام تلك البرمجيات كإضافة لما يقوم به المعلم في غرفة الصف (Fante, 1995; Rutherford & Lioyd, 2001) وقد أظهرت الدراسات التي استُخدم فيها الحاسب كبديل للمعلم أن أساليب التعليم التقليدية كانت أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب. أما الدراسات التي اُستخدمت فيها برمجيات الحاسب لتعزيز دور المعلم، فقد أظهرت أن استخدام البرمجيات كمعزز لدور المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من أساليب التعليم التقليدية. وقد أظهر فانت (Fante, 1995) أن المجموعات التجريبية التي استُخدم فيها الحاسب كمعزز لدور المعلم قد أمضت ثلثي الوقت في محاضرات ومناقشات حول موضوع الدرس، وثلث الوقت في استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب.

وفيما يتعلق بأثر المعلم، فقد استخدمت الدراسات المستقلة التي تم مراجعتها نوعين من تأثير المعلم: النوع الأول عندما يدرس نفس المعلم المجموعتين التجريبية والضابطة، والنوع الثاني هو عندما يدرس مدرسون مختلفون المجموعات التجريبية والضابطة. وقد أشار كل من رذرفورد وَلويد (Rutherford & Lloyd, 2001) وَواتكنز (Watkins, 1996) إلى أنهما قد استخدما نفس المدرس لتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت نتائج دراسة ررفورد وَلويد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما لم يظهر في نتائج دراسة واتكنز أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما آدمز وكانت (Adams & Kandt, 1991) وَفاينت (Fante, 1995) فقد استخدما مدرسين مختلفين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت دراستاهما نتائج متباينة. فقد أظهرت دراسة آدمز وَكنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما أظهرت دراسة فانت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبشكل عام فقد أظهرت الدراسات المستقلة في مجال استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس المواد المختلفة وفي مستويات دراسية مختلفة نتائج متباينة فيما يتعلق بتأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب واكتسابهم للمهارات.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لبحث أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب والإجابة عن أسئلة الدراسة. ولم يكن من الممكن استخدم المنهجية التجريبية لأن الدراسة قد أجريت على شعب دراسية في كلية التربية. ولا يتم توزيع الطلاب في تلك الشعب بناء على معايير محددة، وإنما يتم تسجيل الطلاب في كل شعبة حتى تصل الشعبة إلى سعتها القصوى.

وقد أجريت الدراسة خلال فصلين متتالين، حيث تم خلال الفصل الأول تطبيق أسلوب التعليم التقليدي في تدريس مهارات الحاسب الآلي للطلاب على خمس شعب دراسية، وخلال الفصل الدراسي الثاني، تم تدريس خمس شعب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد قام الباحث بتدريس جميع الشعب تفادياً لأن يكون لاختلاف المدرس أو أساليب التدريس أثر على تحصيل الطلاب لمهارات الحاسب.

وقد تم إجراء الدراسة في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التعليم والذي يُدَّرس بمقدار ساعتين أسبوعياً. ويغطي المقرر تطبيقات الحاسب الأساسية، بالإضافة إلى موضوعات في مجال دمج التقنية في التعليم. وقد تم استخدام كتاب: «ميكروسوفت أوفيس ٢٠٠٧ خطوة خطوة» (شكل رقم ١) من تأليف شركة مايكروسوفت، وترجمة مركز التعريب والبرمجة (خطوة خطوة، ٢٠٠٧). لتدريس مهارات الحاسب في مجالات تحرير النصوص والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات. وقد تم استخدام الكتاب في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي المتبع في تدريس مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، والذي يعتمد على استخدام جهاز العرض (بروجيكتور) المتصل بجهاز الأستاذ لعرض المادة العلمية. ويخصص المدرس كامل فترة المحاضرة لإلقاء الدرس وتطبيق المهارات الحاسوبية بينما يتابع الطلاب العرض ويقومون بإتمام المهام باستخدام حاسباتهم الخاصة في مختبر الحاسب.

أما الشعب المكونة للمجموعة التجريبية، فقد تم تدريسها باستخدام مزيج من طرق التدريس التقليدية وبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. حيث استخدم الطلاب ثلاث برمجيات حاسوبية يقدم كل منها شرحاً لأحد تطبيقات الحاسب المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم استخدام سلسلة التعليم التفاعلي بالصوت والصورة من إنتاج شركة الخطيب للإنتاج والتسويق (شكل رقم ٢). ولأجل ضمان اتساق الوحدات الدراسية في الكتاب المقرر مع برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد تم إعداد قائمة بالمواضيع التي على الطلاب تعلمها من البرمجية، وتجاهل المواضيع التي لم ترد في القائمة.



الشكل رقم (١). الكتاب المستخدم لتدريس مهارات الحاسب.



الشكل رقم (٢). البرمجية المستخدمة لتدريس مهارات الحاسب

وتماشياً مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أظهرت أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتعزيز التعليم التقليدي أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم (Bayraktar, 2001)، لذلك فقد استخدم الباحث برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتعزيز أسلوب التدريس التقليدي والذي تم إيضاحه آنفاً. ففي الشعب المحددة للمجموعة التجريبية، يمضي المعلم ٦٠ بالمئة من وقت المحاضرة في توضيح مهارات الحاسب باستخدام الطريقة التقليدية. ولكن كانت المحاضرات أكثر تركيزاً ومختصرة لكي يتمكن الطلاب من استخدام برمجيات الحاسب في الأربعين بالمائة المتبقية من وقت المحاضرة. وخلال الوقت الذي يمضيه الطلاب في التعلم باستخدام البرمجيات، يُتِم الطلاب الوحدات التعليمية المحددة لهم والتي تتزامن مع الوحدات التعليمية في الكتاب المقرر وذلك تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم. وفي هذه الأثناء، يقوم المعلم بمتابعة الطلاب وهم يستخدمون البرمجيات، ويقدم المساعدة لمن لديه استفسار عن مهارات الحاسب التي يتم دراستها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في ٢١ شعبة من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، ويبلغ متوسط سعة الشعبة الواحدة ما يقارب ٢٥ طالباً. ويعتبر هذا المقرر إجبارياً على جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في جميع التخصصات.

وقد تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر

استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة، وخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب بعد استبعاد الطلاب الذين حذفوا المقرر ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائياً ليتم التدريس فيها بمساعدة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

ويعرض الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الذين شاركوا في الدراسة تبعاً لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين. وقد تم تعريف الطلاب غير التقليديين سابقاً بأنهم الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً. وبناء عليه فقد تم تقسيم الطلاب إلى تقليديين أو غير تقليديين بناء على متغير العمر. ويدرس الطلاب غير التقليديين مقرر استخدامات الحاسب في التعليم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدبلوم التربوي. فهم في الغالب مدرسون على رأس العمل ولكنهم يحملون مؤهلات غير تربوية، أو يحملون مؤهلات أدنى من درجة البكالوريوس. وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ٢٢ عاما، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨ و٣٥ سنة. وقد تم تصنيف ١٨٣ (٧٨٫٢١٪) طالباً على أنهم طلاب تقليديون، و٤٨ (٢٠٫٥١٪) تم تصنيفهم كطلاب غير تقليديين.

الجدول رقم (١). تقسيم أفراد العينة إلى طلاب تقليديين وغير تقليديين.

المجموعة	المشاركون	تقليديون		غير تقليديين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الضابطة	١١٩	٩١	٧٦٫٤٧٪	٢٦	٢١٫٨٥٪
التجريبية	١١٥	٩٢	٨٠٫٠٠٪	٢٢	١٩٫١٣٪
المجموع	٢٣٤	١٨٣	٧٨٫٢١٪	٤٨	٢٠٫٥١٪

ويعرض الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي. ويعتبر مقرر استخدامات الحاسب في التعليم مقرراً إجبارياً على جميع طلاب كلية التربية في كافة التخصصات.

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي.

التخصص	التكرار	النسبة
دراسات إسلامية	١٢٤	٥٣٫٠٠٪
تربية بدنية	٣٣	١٤٫١٪
تربية فنية	٢٥	١٠٫٧٪
علم نفس	١٤	٦٫٠٠٪
تربية خاصة	٣٨	١٦٫٢٠٪
المجموع	٢٣٤	١٠٠٪

أدوات الدراسة

لأجل إجراء هذه الدراسة، فقد تم تطوير الأدوات التالية: استفتاءان، واختبار أداء قبلي في تحرير النصوص، واختبار أداء بعدي في تحرير النصوص، واختبار أداء قبلي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء بعدي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء قبلي في قواعد البيانات، واختبار أداء بعدي في قواعد البيانات. وقد تم تصميم هذه الأدوات بناء على الأهداف المقررة

لمقرر استخدامات الحاسب في التعليم.

الاستفتاءات

تم تصميم استفتاء قصير بغرض الحصول على بعض المعلومات الأولية من الطلاب، ومعلومات عن خبراتهم السابقة في استخدام تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وبرامج قواعد البيانات. وقد تم توزيع الاستفتاء على الطلاب في بداية الفصل الدراسي للحصول على المعلومات التالية: الرقم الجامعي للطالب، العمر، التخصص، والخبرات السابقة في مجال تطبيقات الحاسب. وقد تم استخدام الرقم الجامعي لربط جميع الاستفتاءات والاختبارات التي يقدمها الطالب عند إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي. أما معلومات العمر فقد استخدمت لتحديد الفروق بين أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب تبعا لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين.

وفي نهاية فترة الدراسة، تم تطبيق استفتاء قصير على الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية لجمع بيانات حول آرائهم وتوجهاتهم نحو استخدام برامج التعليم بمساعدة الحاسب ومدى فاعلية تلك البرامج.

اختبارات الأداء القبلية والبعدية

لتقييم مستوى المعرفة المبدئي لدى الطلاب في مهارات الحاسب، فقد تم اختبارهم اختباراً قبلياً وذلك لأجل التأكد من التساوي النسبي في الخبرات السابقة بين المجموعات التجريبية والضابطة. وقد تم تقديم الاختبارات القبلية قبيل الشروع في تدريس أحد تطبيقات الحاسب الثلاثة (تحرير النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات)، ولكن بسبب ضيق الوقت لم يمكن تطبيق الاختبار القبلي الخاص بقواعد البيانات، ومن خبرات الباحث السابقة، فإن الطلاب عادة يملكون خبرات سابقة محدودة جداً في استخدام تلك التطبيقات.

وتعتبر الاختبارات البعدية صورة موازية للاختبارات القبلية، وقد تم تطبيقها بعد انتهاء الطلاب من دراسة كل من تطبيقات الحاسب الثلاثة. وقد احتوت الاختبارات على أسئلة يقوم الطلاب بتطبيقها عمليا باستخدام الحاسب، كتنسيق النص، أو التعامل مع الجداول الإلكترونية، أو إنشاء قاعدة بيانات، وإدخال سجلات إليها.

صدق الاختبارات القبلية والبعدية

الغرض من التعرف على صدق الأداة، هو التعرف على مدى قياس الأداة للأهداف التي أعدت من أجلها. لذلك تم عرض أهداف الوحدات الدراسية، والاختبارات القبلية والبعدية على مجموعة من معلمي الحاسب الآلي للتأكد من صدق الأداة، وأن الأسئلة الموجودة في الاختبارات تتفق مع أهداف المقرر.

تصحيح الاختبارات

تم إعداد نموذج للتصحيح يحوي كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة التي يجب أن تُعطى عند قيام الطالب بأداء المهمة كاملة، أو أداء جزئ من المهمة. وقد تمت الاستعانة بمساعد باحث للقيام بعملية تصحيح الاختبارات وإعطاء الدرجات لجميع الاختبارات القبلية والبعدية. وقد قام الباحث بمراجعة عينة عشوائية من الاختبارات بعد تصحيحها للتأكد من اتساق عملية التصحيح.

تحليل البيانات ومناقشة النتائج

تم إدخال جميع البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي، وقد تم استخدام درجات الاختبارات القبلية ودرجة خبرات الطلاب السابقة التي تم الحصول عليها من الاستفتاء الأول كمتغيرات مصاحبة (Covariates) لتقييم مدى تساوي المجموعات قبل التجربة. وقد تم استخدام بيانات الاختبارات البعدية كمتغيرات تابعة بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة. وبغرض التأكد من أن النتائج لم تتأثر بخبرات الطلاب السابقة في مجال تطبيقات الحاسب، فقد تم استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لتحليل بيانات الدراسة بعد التأكد من تحقق الشروط اللازمة لأداء الاختبار.

إجابة السؤال الأول:

كان نص السؤال الأول في هذه الدراسة كما يلي: ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٣). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٨	٨٢,٩٤	١,١٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٨٩,٩٠	١,١٦

يُظهر الجدول رقم (٣) متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص. ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات (م=٨٩,٩٠) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢,٩٤). وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، تم إجراء اختبار تحليل التغاير (ANCONA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص كمتغير مصاحب. ويعرض الجدول رقم (٤) نتائج اختبار تحليل التغاير. ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)؛ ف(١، ٢٠٨)=١٨,٠٧، م. الدلالة <٠,٠١.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١٠٠٧٤٨,٤٧	١	١٠٠٧٤٨,٤٧	٧٣٣,٠٨	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٥٨٣٣,٧٨٢	١	٥٨٣٣,٧٨	٤٢,٤٥	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٨٣,٤٦٠	١	٢٤٨٣,٤٦	١٨,٠٧	*٠,٠٠٠
الخطأ	٢٨٥٨٥,٥٩	٢٠٨	١٣٧,٤٣		
المجموع	١٦١١١٩٦	٢١١			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (٥). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٧٧	١,٨٥
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه قد تم استبعد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥,١٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧,٧٧). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق في المتوسطات بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ٢١٠)=١٦,٢٢ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥ (الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١٦٧١٤١٩,٥٧	١	١٦٧١٤١٩,٥٧	١٠٩٧٤,٥٧	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٧٠,٣٢	١	٢٤٧٠,٣٠	١٦,٢٢	*٠,٠٠٠
الخطأ	٣١٩٨٢,٨٥	٢١٠	١٥٢,٢٩		
المجموع	١٧٠٣٥٧٤,٥٠	٢١٠			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

ثالثاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (٧). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٩	٨٥,٤١	١٥,٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٩٢,٢٤	٧,٨٠

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٧) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب إما لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٩٢,٢٤) من المجموعة التي تعلمت مهارات قواعد البيانات باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٨٥,٤١). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) بدلاً من اختبار التغاير المصاحب (ANCOVA) وذلك بسبب عدم اشتراك الطلاب في الاختبار القبلي نتيجة لضيق الوقت. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ١٤٨)=٩,١٦ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥ (جدول رقم ٨).

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات قواعد البيانات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٣١٦١١١,٠٤	١	٣١٦١١١,٠٢	١٤٤١,٤٠	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٠٠٨,٣٣	١	٢٠٠٨,٣٤	٩,١٦	٠,٠٠٣*
الخطأ	٣٢٤٥٧,٦٧	١٤٨	٢١٩,٣١		
المجموع	١٠٥٢٥٠٠	١٥١			

***مستوى الدلالة <٠,٠٥**

وقد جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة (Bayraktar, 2001; Christmann & Badget, 2003; Hsu, 2003) والتي أشارت إلى أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة إلى استراتيجيات التدريس التي يؤديها المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب من استخدام برمجيات التعليم باستخدام الحاسب منفردة.

وقد كان نص سؤال الدراسة الثاني كما يلي:

ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب والخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٩). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٨	٨٢,٩٠	١,١٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٨٩,٩٤	١,١٧

يُظهر الجدول رقم (٩) المتوسطات المعدلة لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص.

ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات (م=٨٩,٩٤) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢,٩٠).

وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، أخذا في الاعتبار تأثير الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، تم إجراء اختبار تحليل التغاير (ANCONA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص ودرجة الخبرة السابقة كمتغيرين مصاحبين.

ويعرض الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار تحليل التغاير. ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) ف(١,٢٠٧) =١٨,٢٨ ، م.الدلالة <٠,٠١ (جدول رقم ١٠).

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص بناء على متغير الخبرات السابقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٤٩٩٠٢,٠٦	١	٤٩٩٠٢,٠٦	٣٦١,٩٢	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٤٥٣٦,٥٦	١	٤٥٣٦,٥٦	٣٢,٩٠	٠,٠٠٠
الخبرة السابقة	٤٤,٢٨	١	٤٤,٢٨	٠,٣٢١	٠,٥٧
المجموعة	٢٥٢٠,٨٧	١	٢٥٢٠,٨٧	١٨,٢٨	٠,٠٠*
الخطأ	٢٨٥٤١,٣١	٢,٧	١٣٧,٨٨		
المجموع	١٦١١١٩٦,٠	٢١١			

*** مستوى الدلالة <٠,٠٥**

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (١١). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٧٧	١,٨٦
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي.

كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥,١٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧,٧٧).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، بالإضافة إلى تأثير الخبرات السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، فقد تم إجراء اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً (جدول رقم ١٢). وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف (١ ، ١٤٨)=٩,١٢ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١١٤٧٤٨,٤٠	١	١١٤٧٤٨,٤٠	٥٢٠,٤٣	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	١٩٨٧,٦٠	١	١٩٨٧,٦٠	٩,٠٢	٠,٠٠٣
الخبرة السابقة	٤٥,٩٨	١	٤٥,٩٨	٠,٢١	٠,٦٥
المجموعة	٢٠١٠,٣٢	١	٢٠١٠,٣٢	٩,١٢	*٠,٠٠٣
الخطأ	٣٢٤١١,٦٩	١٤٧	٢٢٠,٤٩		
المجموع	١٠٥٢٥٠٠,٠	١٥١			

* **مستوى الدلالة <٠,٠٥ .**

ثالثاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (١٣). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٩	٨٥,٤١	١٥,٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٩٢,٢٤	٧,٨٠

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٩٢,٢٤) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٨٥,٤١).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء التغاير المصاحب (ANCOVA) مع اعتبار الخبرات السابقة متغيرا مصاحبا.

وقد أظهرت نتيجة التحليل (جدول رقم ١٤) أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ٢٠٩)=١٦,١٥ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥.

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية باعتبار الخبرة السابقة متغيراً مصاحباً.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٢٨٩٢٣١,٩٣	١	٢٨٩٢٣١,٩٣	١٨٩٢,٢٤	٠,٠٠٠
الخبرة السابقة	٣٦,٨٩	١	٣٦,٨٩	٠,٢٤	٠,٦٢٤
المجموعة	٢٤٦٨,٤٥	١	٢٤٦٨,٤٥	١٦,١٥	٠,٠٠٠*
الخطأ	٣١٩٤٥,٩٦	٢٠٩	١٥٢,٨٥		
المجموع	١٦٠٠٣٥٧٤,٥	٢١٢			

* **مستوى الدلالة <٠,٠٥.**

وقد جاءت نتائج أثر الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب متفقة مع بعض الدراسات ومختلفة مع أخرى. فقد أظهر لويد (Lloyud, 2001) أن للخبرات السابقة أثرا ذا دلالة على اكتساب مهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وهو مالا يتفق ونتائج هذه الدراسة. أما تساي (Tsai et al., 2004) فقد أظهرت دراسته نتائج مقاربة لنتائج هذه الدراسة، فلم يكن لخبرات المتعلمين السابقة أثر إيجابي على اكتسابهم لمهارات الحاسب.

وقد كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي: هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

وقد تم استبعاد الطلاب الذين لم يسجلوا أعمارهم في الاستفتاء الذي وزع في بداية الفصل الدراسي. وقد تم تحديد الطلاب غير التقليديين بأنهم أولئك الذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً.

أولاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي لتحرير النصوص.

ويعرض الجدول رقم (١٥) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في تحرير النصوص بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً (م=٩١,٣٣) من الطلاب التقليديين (م=٩٠,٧١) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعتين المستقلتين. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات تحرير النصوص غير دالة إحصائياً ت(١٠٠)=- ٠,٢٧ ، الدلالة =٠,٧٩٢>٠,٠٥.

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج تحرير النصوص بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٨٤	٩٠,٧١	٩,٤٠
طلاب غير تقليديين	١٨	٩١,٣٣	٦,٦٣

ثانياً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي للجداول الإلكترونية.

ويظهر الجدول رقم (١٦) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برامج الجداول الإلكترونية بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً (م=٨٧,٧٣) من الطلاب غير التقليديين (م=٨٤,٤٤) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برامج الجداول الإلكترونية غير دالة إحصائياً ت(٨٤)=- ٠,٩٣ ، الدلالة =٠,٣٦>٠,٠٥.

الجدول رقم (١٦). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٧١	٨٤,٤٤	١٢,٧٥
طلاب غير تقليديين	١٥	٨٧,٧٣	١١,٢٥

ثالثاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي في قواعد البيانات.

ويظهر الجدول رقم (١٧) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برنامج قاعدة البيانات بناء على

تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى قليلاً (م=٩٢,٦٣) من الطلاب غير التقليديين (م=٩٠,٨) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برنامج قواعد البيانات غير دالة إحصائياً ت(١٠٠)=- ٠,٩٤ ، الدلالة =٠,٣٥<٠,٠٥.

ولم تشر الدراسات السابقة إلى نتائج بخصوص الفروقات بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في اكتسابهم لمهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب.

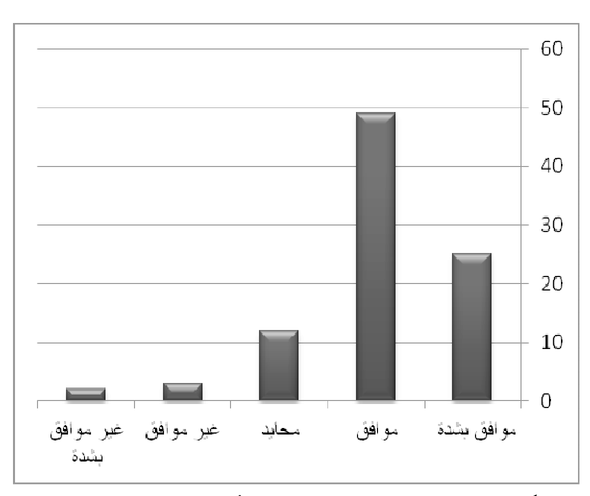
الجدول رقم (١٧). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٨٢	٩٢,٦٣	٦,٤٣
طلاب غير تقليديين	٢٠	٩٠,٨٠	١٢,١٣

وقد كان نص السؤال الرابع في هذه الدراسة كما يلي: ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات في تعلمهم لتطبيقات: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج محرر النصوص.

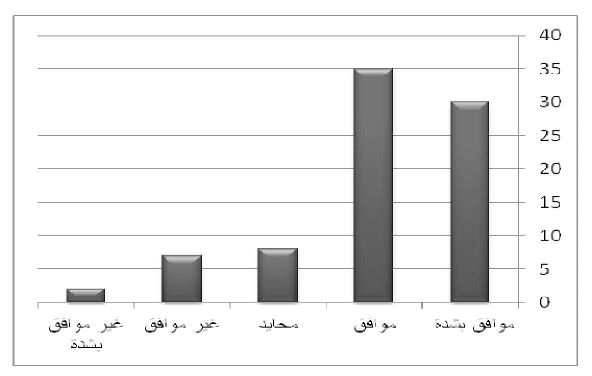
على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية لمئة وثلاثة طلاب، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإجصائي على ٩٨ طالباً. حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج تحرير النصوص. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٣,٩٨ (إم=٠,٩١)، ت(٩٧)=١٠,٦٨، الدلالة <٠,٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثرٌ إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات تحرير النصوص. ويظهر الشكل رقم ٣ توزيع التكرارت لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات تحرير النصوص.



الشكل رقم (٣). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج تحرير النصوص

ثانياً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج الجداول الإلكترونية.

على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية سبعة وثمانين طالباً، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإحصائي على ٨٢ طالباً. حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥(غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٤,٠٢ (إم=١,٠٢٠,٩١)، ت(٨١)=٩,١١، الدلالة <٠,٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برامج الجداول الإلكترونية. ويظهر الشكل رقم ٤ توزيع التكرارت لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية.

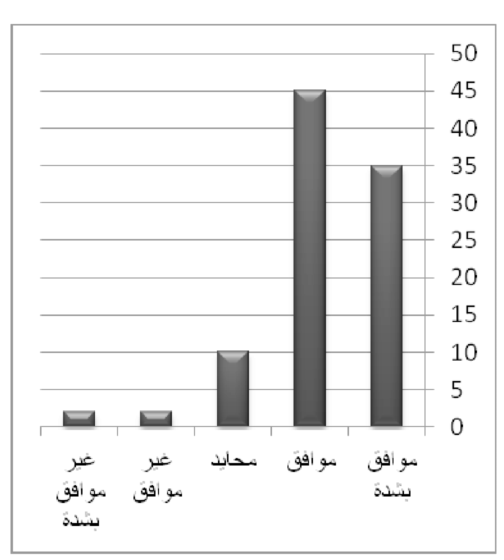


الشكل رقم (٤). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج الجدول الإلكتروني

ثالثاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج قواعد البيانات.

تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد ما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدما العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب

قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج قواعد البيانات. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٤,٠٩ (إم=٠,٩٥)، ت (٩٧)=١١,٣٤ ، الدلالة <٠,٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برنامج قواعد البيانات. ويظهر الشكل ٥ توزيع التكرارت لدرجات الآراء، وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات قواعد البيانات.



الشكل رقم (٥). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدهم في تعلم برنامج قاعدة البيانات.

وإجمالاً جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع موافقة للنتائج التي خرجت بها العديد من الدراسات السابقة (Oostdam & Otter, 2002; May, 1995) والتي أشارت إلى أن الطلاب بشكل عام قد استفادوا من برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلم الكثير من المهارات كالقراءة والرياضيات. فقد أشار أفراد العينة في هذه الدراسة إلى أن تلك البرمجيات قد ساعدتهم في تعلم مهارات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

الخاتمة والتوصيات

في كل عام دراسي يزداد عدد الطلبة الدارسين في مقررات تطبيقات الحاسب في مختلف المؤسسات الأكاديمية، ويزداد مع ذلك الطلب على المدرسين المؤهلين في مجال تطبيقات الحاسب. وقد أظهرت هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب في تدريس تطبيقات الحاسب يزيد من أداء الطلاب في تلك البرمجيات كما يزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم باستخدام برمجيات الحاسب. كما أن تلك البرمجيات تخفف من أعباء المعلمين إذ يمضي الطلاب ما يقارب ٣٠٪ من وقت التعلم في استخدام تلك البرمجيات التعليمية. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كمعزز لدور المعلم يكون أكثر فاعلية من استخدام تلك البرمجيات منفردة.

كما أن هذه الدراسة تفتح الباب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال باستخدام عينات مختلفة أو برمجيات مختلفة أو تطبيقات حاسب آلي مختلفة، وعليه، وبناء على نتائج هذه الدراسة فإنه يُوصى بما يلي:

١. على البرامج الأكاديمية التي تقدم مقررات في مهارات الحاسب حث المدرسين على استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى تدريسهم التقليدي لمهارات الحاسب. ووفقاً لنتائج هذه الدراسة ودراسة فانت (Fante, 1995) فإنه على مدرسي مهارات الحاسب تخصيص ما يصل إلى ٣٠٪ من الوقت المخصص لتدريس مهارات الحاسب لاستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لدعم استراتيجياتهم التدريسية لأجل تحسين أداء الطلاب.

٢. على معلمي مهارات الحاسب استغلال خصائص الوسائط المتعددة المتوفرة في برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لأجل تفريد التعليم للطلاب بحيث يتعلم الطالب تبعاً لخبراته السابقة في مجال برمجيات الحاسب، وتبعاً لسرعة تعلمه الخاصة.

٣. نظراً لاختلاف مهارات الحاسب بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين، لصالح الطلاب التقليديين، فإنه من المفضل أن يخصص المعلم جزءا من وقت الدرس لكي يتعلم الطلاب غير التقليديين مهارات الحاسب تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم.

٤. ينبغي نشر نتائج هذه الدراسة بين المعلمين والطلاب الجامعيين ليتعرفوا على فائدة استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتسابهم لمهارات الحاسب.

٥. يوصى بإجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على مساعدة الطالبات الإناث على اكتساب مهارات الحاسب.

٦. يوصى بإجراء دراسات مما ثلة على متعلمين أكبر سناً للتعرف على فاعلية استخدام برمجيات الحاسب التعليمية في تدريس مهارات الحاسب لفئات المتعلمين الأكبر سناً.

٧. تتوفر في الأسواق حزم برامج متعددة لتعليم مهارات الحاسب ذاتها، فمن المفيد إجراء دراسات لمقارنة تأثير تلك البرمجيات المختلفة على اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. كما يوصى بإجراء دراسات لتحليل التصميم التعليمي لتك البرمجيات.

٨. تحوي معظم تطبيقات التعليم بمساعدة الحاسب أنشطة لتقويم أداء الطلاب، فيوصى بإجراء دراسات لتحليل جودة وفاعلية تلك النشاطات التقويمية في قياس أداء الطلاب مقارنة بأساليب التقييم التقليدية.

ملحق رقم (١)

استفتاء مهارات الحاسب

آمل إكمال الفراغات التالية:

١. رقم الشعبة: ______________ ٢. الرقم الجامعي: ______________

٣. العمر:

٤. هل هذه هي المرة الأولى التي تدرس فيها هذا المقرر؟ ☐ نعم ☐لا

٥. هل سبق وان أخذت دورة أو مقرراً في مهارات الحاسب؟ ☐ نعم ☐لا

٦. هل تمتلك حاسباً آلياً في المنزل؟ ☐ نعم ☐لا

بناء على الوصف التالي للعبارات، قيم قدراتك في مجال تطبيقات الحاسب الموضحة أدناه وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب:

منخفض جداً (١): لا يمكنك القيام بالمهارة، وتحتاج المساعدة لأجل القيام بها.

متوسط (٣): قد أجريت المهمة سابقاً، لكن ربما تحتاج من يذكرك بكيفية أدائها.

مرتفع جداً (٥): أنت خبير في أداء المهمة، ويمكنك مساعدة الآخرين على أدائها.

المهارة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
أولاً: مهارات تحرير النصوص (برنامج ميكروسوفت وورد)					
٧. تنسيق المستند (الهوامش، فواصل الصفحات، ترويسة الصفحة)	١	٢	٣	٤	٥
٨. تنسيق الفقرة (تباعد الأسطر، المحاذاة، المسافة البادئة)	١	٢	٣	٤	٥
٩. الجداول (إنشاء، إدراج وحذف الصفوف والأعمدة، تنسيق)	١	٢	٣	٤	٥
١٠. جدولة النص (إضافة وحذف الجدولة، تنسيق الجدولة)	١	٢	٣	٤	٥
١١. الرسومات (إضافة، تغيير الحجم، تغيير الموضع، تنسيق)	١	٢	٣	٤	٥
ثانياً: مهارات الجداول الإلكترونية (برنامج ميكروسوفت إكسل)					
١٢. تنسيق البيانات (المحاذاة، العملة، الفاصلة العشرية)	١	٢	٣	٤	٥
١٣. المعادلات والصيغ الرياضية	١	٢	٣	٤	٥
١٤. القوائم (فرز، الفلترة، المجاميع الجزئية)	١	٢	٣	٤	٥
١٥. الرسوم البيانية (إنشاء، تغيير الحجم والموضوع)	١	٢	٣	٤	٥
ثالثاً: مهارات قواعد البيانات (برنامج مايكروسوفت آكسس)					
١٦. الجداول (إنشاء، تحرير، المفتاح الرئيسي، قناع الإدخال)	١	٢	٣	٤	٥
١٧. العلاقات.	١	٢	٣	٤	٥
١٨. التقارير والنماذج (التصميم والتعديل)	١	٢	٣	٤	٥
١٩. الاستعلام (اختيار وتحرير المعايير)	١	٢	٣	٤	٥
٢٠. استيراد البيانات من أكسل إلى آكسس	١	٢	٣	٤	٥

ملحق رقم (٢)

استفتاء تقويم التدريب باستخدام برنامج الحاسب الآلي

آمل أن تقدم إفادتك الصريحة عن كل من العبارات التالية:

رقم الشعبة : ________________________ الرقم الجامعي : ____________________________

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١. قرأت بتمعن المعلومات التي يقدمها البرنامج التعليمي.					
٢. ساعدني برنامج تعليم وورد على إكمال مهام تحرير النصوص.					
٣. ساعدني برنامج تعليم إكسل على إكمال مهام الجدول الإلكتروني.					
٣. ساعدني برنامج تعليم آكسس على إكمال مهام قواعد البيانات.					
٤. استخدام البرامج التعليمية ساعدني في الاستعداد للاختبار.					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

خطـــــوة خطـــــوة. Microsoft Office System. *ميكروسوفت أوفيس خطوة خطوة*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bitter, G. & Pierson, M. *Using Technology in the Classroom*. Boston: Allyn & Bacon. (2002).

Taylor, R. P. Introduction. In R. P. Taylor (Ed.), *The computer in school: Tutor, tool, tutee* (pp. 1-10). New York: Teachers College Press. (1980).

Forcier, R. C., & Descy, D. E. *The computer as an Educational Tool*. New Jersey: Prentice Hall. (2002).

Sharp, V. *Computer Education for Teachers: Integrating Technology into Classroom Teaching*. New York: McGraw Hill. (2002).

Mulbery, K. «Effectiveness of computer-assisted instruction compared to traditional instruction in a basic computer proficiency course at the collegiate level.» Unpublished doctoral dissertation. Utah State University, UMI # 3246346. (2006).

Adams, T. & Kandt, G. «Computer assisted instruction versus lecture methods in teaching the rules of gulf». Physical Educator, 48(3), (1991). 1446-151.

Bayraktar, S. «A meta-analysis of the effectiveness of computer-assisted instruction in science education.» Journal of research on technology in education, 32(2), (2001). 173-188.

Blok, H., Oostdam, R., & Otter, M. «Computer Assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review.» Review of educational research, 72(1), (2002). 101-130.

Christmann, E., & Badgett, J. «A meta-analytic comparison of the effects of computer assisted-instruction within differing subject areas: A statistical deduction.» Journal of educational computing research, 16(3), (2003). 281-296.

Fante, C. «Effects of computer assisted-instruction on developmental English instruction at a community college.» Dissertation abstract international. [UMI No. AAT 9618691]. (1995).

Fletcher-Flinn, C., & Gravatt, B. «The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. Journal of Educational computing research,» 12(3), (1995). 219-242.

Hsu, Y. «The effectiveness of computer assisted instruction: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation,» Dissertation abstract international. [UMI No. AAT 3089963] (2003).

Khalili, A., & Shashaani, L. «The effectiveness of computer applications. A meta-analysis». Journal of research in computing in education, 27(1), (1994). 48-62.

Lee, J. «Effectiveness of computer based simulation: a meta-analysis.» International Journal of instructional media, 26(1), (1999). 71-86.

Liao, Y. «Effects of computer-assisted instruction on cognitive outcomes: A meta-analysis. Journal of research on computing en education,» 24(3), (1992). 367-380.

May, G. «The use of computer-assisted instruction in non-traditional classroom environments in higher education. Doctoral Dissertation,» Dissertation abstracts international. [UMI No. AAT 9604376]. (1995).

Rutherford, D., & Lloyd, W. «Assessing computer-aided instruction strategy in a world geography course. Journal of

geography in higher education,» 25(3), (2001). 341-455.

Soe, K., Koki, S., & Chang, J. «Effect of computer-assisted instruction (CAI) on reading achievement: A meta-analysis.» [ERIC No. ED443079]. (2000).

Tsai, S., Tsai, w., Chai, S., Sung, W., Doong, J., & Fung, C. «Evaluation of computer – assisted multimedia instruction in intravenous injection.» International journal of nursing studies, 41(2), (2004). 191-198.

Watkins, G. «Effect of CD-ROM instruction on achievement and attitudes.» Unpublished doctoral dissertation, Dissertation abstract international, [UMI No. AAT 9266398]. (1996).

Yaakub, M., & Finch, C.«Effectiveness of computer-assisted instruction in technical education: A meta-analysis.» Workforce education forum, 28(2), (2001). 1-5.

The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement

Riyadh al Hassan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University
E – mail: alhassan@ksu.edu.sa
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 92782, Postal Code:11663
(Received 25/5/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Keywords: Computer Applications, Computer Assisted Instruction, Higher Education.
Abstract: A review of literature showed a lack of research on the effect of CAI on students' acquisition of computer application skills. Therefore, the purpose of this study was to examine The effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on students' computer application achievement compared to traditional teaching methods. The study also compared students' achievement based upon their previous computer experience, and it also examined students' perceptions about the effectiveness of CAI in teaching computer skills.
The study utilized a quasi-experimental methodology. Five sections of a Computer Education course containing 119 students were taught computer skills using traditional methods of teaching during the first semester. Five other sections containing 115 students were taught the same content using CAI during the second semester. The total sample size was 234 students.
Findings from this study showed that students in the CAI groups achieved significantly higher mean scores in all computer applications than those in the traditional teaching groups. Moreover, students indicated that they were satisfied with learning computer applications through CAI. The study concluded with recommendations to improve the use of CAI in teaching computer application skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٤٨٧-١٥١٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

* محمد سلامة بخيت؛ ** إبراهيم القاعود

* مدرب رائد بشركة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم
عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٢٥٩٥، الرمز ١١٨٢١
E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com
** أستاذ بقسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك
اربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦، الرمز ٢١١٦٣
E – mail: qaoud@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٢/٢٧هـ)

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، البحث الإجرائي، معلمو الدراسات الاجتماعية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، تم اختيارهم بأسلوب التعيين القصدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار يكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي تكوَّن من (٥٠) فقرة، وفي ضوء نتائج الاختبار تم بناء البرنامج التدريبي، ولقياس مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي طور اختبار مقالي مفتوح الإجابة، وكشفت الدراسة أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. وقد أوصت الدراسة بدعوة الجهات المعنية ممثلة بوزارة التربية والتعليم والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي.

مقدمة الدراسة وأدبها

تتطلب التربية الحديثة معلماً قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدامها، وتنظيمها تنظيماً جيداً، كما أنَّ التغيُّر المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات التربوية المختلفة يحتاج إلى معلم ذي تفكير علمي منظم، فمثل هذه الأوضاع لا يناسبها معلم تقليدي؛ لأنَّ الوضع الجديد سوف يتجاوز حدود نقل المعارف وتلقينها وتكرارها إلى تنظيم المعارف ومعرفة كيفية استخدامها، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إنتاج معارف جديدة تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات وتُهَيِّئُهُم للأدوار المستقبلية.

ومما يجدر ذكره في هذا المجال أنَّ العمل البحثي يُعَدُّ من أهم أدوار المعلم الحديثة، ويشير بارسونز وبراون (٢٠٠٥، ٢٠) في هذا الصدد إلى أنه حتى يكون المعلم عنصراً فعالاً ومؤثراً يتوجب عليه أن يكون شريكاً فاعلاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم ومفسِّراً للمعلومات المتوفرة في بيئة الصف، مستخدماً تلك المعلومات قاعدةً للتخطيط واتخاذ القرارات، كما تساعده الملاحظات وعملية جمع البيانات في تحويله من متأمل إلى باحث إجرائي.

ولذلك لا بُدَّ من السعي الدائم لجعل المعلم مؤهلاً ومتمتعاً بأعلى درجة من الكفاية ليتمكن من أداء دوره البحثي، لا أن يكون متلقياً ومنفذاً لنتائج البحوث والدراسات التي تُنَفَذُ بعيداً عن الميدان، ولعلَّ هذا ما أدى إلى بروز أزمة الثقة بين المعلمين في الميدان وبين الباحثين التربويين، حيث يرى الباحثون التربويون أنَّ المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة كما أنهم يفتقدون إلى المهارات البحثية؛ التي يمتلكها الباحثون، وأنَّ دورهم لا يعدو أن يكون مادة أو موضوع البحث التربوي، وهذا ما ينفيه المعلمون تماماً، فهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث من وجهة نظرهم لكونهم يقضون وقتاً أطول في الميدان، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة أن يعرفوها بدقة، وأن المعلمين ينظرون إلى البحوث التي يُنَفِذُها الباحثون على أنها بعيدة عن الواقع التربوي، وغالبا ما تكون موجهة نحو تقييم الممارسات التربوية دون تقديم البدائل لهذه الممارسات، ولذلك كانت الحاجة ملحة لأن يقوم الممارسون (المعلمون) بالبحوث التربوية لأنهم الأقرب للواقع التربوي، والأقدر على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في ممارستهم للعملية التعليمية (مدبولي، ٢٠٠٢).

وتحدد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور الفجوة بين نتائج البحث التربوي وتطبيقاته الميدانية، على النحو الآتي (الثبيتي، ١٩٩٨):

١ — الأبحاث التربوية غير مقنعة بما فيه الكفاية؛ نظراً لتدني كفاءتها في إقناع العاملين في الميدان.

٢ — عدم صلة البحث التربوي بالمشكلات التعليمية والتربوية الملحة، ففي كثير من الأحيان يكون

لدى المعلم بعض المشكلات التي يرغب في حلها بصورة واقعية وسريعة بعيداً عن أجواء البحث المصطنعة؛ لأنه كلما كانت الحلول واقعية اتفقت مع ظروف البيئة المدرسية، بينما نجد الباحث التربوي في الغالب يفكر في قضايا ومشكلات لا صلة لها بما يدور داخل الغرف الصفية.

٣ – عدم تقبل المعلمين لنتائج البحث التربوي في ميدان عملهم؛ لأنَّها قد تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم.

وقد فسَّر سمو الأمير الحسن بن طلال في كلمته التي ألقاها في مؤتمر «البحث التربوي إلى أين؟» (١٩٩٨، ٦) أنَّ «الفجوة بين واقع البحث التربوي من ناحية وبين دوره المأمول من ناحية أخرى سببها ضعف الثقة، والاتهامات القائمة بين الباحثين الذين يتصرفون بثقة كبيرة إلى درجة تمنعهم من مجرد الشك بسلامة إجراءات بحوثهم وصلاحيتها، وبين المعلمين المتهمين بإهمال نتائج البحوث، والذين يبدو أنَّ قناعاتهم بجدوى نتائج البحوث أو بأساليب البحث في إصلاح النظم التربوية لم تتشكل بعد بسبب ضعف البحوث أو ضعف العلاقة بين مضامينها ومشكلات النظم التربوية الجوهرية».

ولا بد من الإشارة إلى أنَّ مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج كليات التربية لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة؛ لأنه ما زال يُنْظَرُ إلى البحث على أنه مادة تدريس للطلاب من الناحية النظرية فقط، ولم تنجح في تدريبهم على مهارات البحث؛ ولهذا من الضروري تدريب المعلم على مهارات البحث الإجرائي ليتمكن من حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجهه على اعتبار أنَّ المدرسة هي المختبر الحقيقي للتربية، ولا يكون إعداد المعلم كاملاً ما لم يكتسب الكفايات المتعلقة بإعداد البحوث الإجرائية (شتات، ١٩٩٥).

إن مما يؤدي إلى تقوية الصلة بين البحث التربوي والقرار التربوي تدريب المعلمين على التفكير العلمي وعلى البحوث الإجرائية والعمل على إدخالها إلى المدرسة، والانتقال بالمعلمين إلى أن يكونوا باحثين، ويتفق بارسونز وبراون (٢٠٠٥)، مع ما ذهب إليه الشيخ (١٩٩٨) في أنَّ البحث الإجرائي يعد أحد حلول تلك المشكلة، لأنه يسمح للممارسين أن يقوموا بأنفسهم بإجراء هذا البحث ويحاولوا استخدام البحث كطريقة لتحديد ما يقومون به من ممارسات تربوية، واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسينها.

عُرِّفَ البحث الإجرائي بتعريفات عديدة، حيث عَرَّفه كورت لوين المشار إليه في ماسترز (Masters, 2000, 5) على أنه «أحداث تعمل في خطوات ذات طابع حلزوني كل منها يتكون من: تخطيط – أداء – تقويم نتيجة الأداء»، ويُعَرفه جونسون (Johnson, 1993, 25) على أنه «استقصاء

مدروس موجَّه نحو حل مشكلة ما، ويمكن أن يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ويتسم هذا النوع من البحوث بحلقات حلزونية كل حلقة منها تتضمن: تحديد المشكلة – جمع البيانات بشكل منظَّم – تفكُّر – تحليل – اتِّخاذ فعل في ضوء البيانات – وفي النهاية إعادة تعريف المشكلة». ويُعَرَّفُ أيضا على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594). وعُرِّفَ كذلك بأنه: «عملية تسمح للمعلمين التفكر في ممارساتهم الخاصة، كما تتيح لهم مراقبة تعلم الطالب» (Hewitt & Little, 2005, 9)، ويُعَرِّفه ساقور (Sagor, 2000, 5): «بعملية لولبية تتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي: التخطيط، والقيام بإجراء، والبحث عن الحقائق حول الإجراء الذي تم القيام به»، واتفق كرافت (Kraft, 2002, 176) في تعريفه للبحث الإجرائي مع ماكنيف (McNiff, 1993, 20) «بأنه نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المشاركون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التدريسية وفهمها، والمواقف التي ينفذوا فيها ممارساتهم التدريسية».

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنَّ البحث الإجرائي شكل غير تقليدي من البحوث؛ لما له من خصائص مميزة، ولعل من أهم ما يميز البحوث الإجرائية أنها تقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، وإحداث التغير المنشود. (Schon, 1983)

يذكر توفيق (١٩٨٥) أنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث أنه يشترط أن يكون الباحث هو نفسه الشخص الذي يستخدم نتائج البحث في تطوير عمله وزيادة فاعليته، وهذا ما أكد عليه سترنجر (Stringer, 2007, 16) من أنَّ البحث الإجرائي يقوم على فكرة المعلم الباحث الذي يعمل في بيئة مليئة بالمشكلات، ويكون هدفه فحص الواقع الذي يعمل فيه سعياً نحو فهمه وتحسين ممارساته، ويذكر ماكميلون وايرن (McMillan & Wergin, 1998) أنَّ البحث الإجرائي موجَّه لاتِّخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، إنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية بأنه يستخدم عملية جمع للبيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة، بينما البحث التقليدي تكون عمليات جمع البيانات وفحصها معقَّدة (Wallace, 1998).

انطلاقاً من الدور المحوري الذي يتمتع به معلم الدراسات الاجتماعية في أي نظام تربوي، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه على نوعية التعليم ومستواه، لذلك فهو معني بشكل كبير بصقل شخصية الطالب وإكسابه جملة من القيم والاتجاهات التي تعمل على تعميق الانتماء الوطني وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يشير أبو حلو، وآخرون (١٩٩٤)

إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يمتلكوا الكفايات الخاصة في مجال التفكير والبحث؛ التي تتفق وطبيعة الدراسات الاجتماعية. كما عبر الإبراهيم (٢٠٠٣، ٣٠) عن مدى حاجة معلم الدراسات الاجتماعية إلى امتلاك القدرة والكفاية البحثية، ليكون قادراً على التطور الذاتي، والمساهمة في تحسين مستوى ومكانة الدراسات الاجتماعية، فالبحث الإجرائي يُبقي معلم الدراسات الاجتماعية في حالة إعداد وتدريب مستمر، وملاحظة التطورات الجديدة في الميدان التربوي، وأن يكون قادراً على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العملية، فهو بذلك سيمتلك اتجاهاً نقدياً نحو كل جديد في التربية، مما يثير لديه اهتماماً وتساؤلاً عن مدى كفاية ما يقوم به من ممارسات تربوية (سعادة، ١٩٩٦).

وبناء عليه؛ فإنَّ استخدام البحث الإجرائي سيعطي لمعلم الدراسات الاجتماعية الفرصة للمشاركة في النقاش مع الزملاء من المعلمين وخاصة أصحاب الخبرة منهم، وهذا سوف يتحول إلى تجربة شخصية لكل واحد منهم في دعم التفكير الذاتي وتحسين مهارات التعليم، ويمكن كذلك أن يقود إلى تحديد مشترك للأهداف لتحقيق النمو المهني المستمر. ويعد تدريب معلم الدراسات الاجتماعية وتأهيله من أهم الأمور التي يحتاج إليها في البحوث الإجرائية، إذ إنَّ تنفيذ البحوث الإجرائية يعتمد بصورة أساسية على تدريب المعلمين وتأهيلهم، ولذلك يجب أن تُعطى الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيق طرق البحث الإجرائي لما له من أهمية كبرى في تحقيق النمو المهني المستمر لهم (Ross, 1986). وكما يرى مرعي، وبلقيس (١٩٨٢) أنَّ برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن تُكسِبهم القدرة على جمع المعلومات وتقويمها واستخدام الوقت وتحليل المشكلات الاجتماعية، ويشير الخريشه، والصفدي (٢٠٠١) إلى أنَّ أهم الكفايات التي يحتاجها معلمو الدراسات الاجتماعية هي: المعرفة المتعلقة بفروع الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها، وأنَّ تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتعريفهم مهارات البحث يُعَدُّ من أهم الكفايات التي تُسهم في تعلم الطلبة القادرين على أخذ أدوارهم الاجتماعية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلُّم، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية، إلاَّ أنَّ تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربوياً، كما يبدو أنَّ ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محلياً وعربياً، ومن ثم فإنَّ الكتابات التي تتناول البحث الإجرائي محدودة للغاية إن وجدت. ومما يؤيد ذلك أنه وبالرغم من أنَّ الاهتمام كان مُنْصّباً على البحوث الإجرائية إلاَّ أنَّ المؤلفات

العلمية والبرامج التدريبية التي تزوِّد المعلمين بنماذج مفيدة لهذا النوع من البحوث ما تزال غائبة بشكل ملحوظ (Smith & Lytle, 1990).

واستجابة للمستجدات الحديثة في التربية فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً (٢٠٠٦)، وقد تمَّ اعتماد البحث الإجرائي كمعيار من معايير التطوير الذاتي للمعلم، إلاَّ أنَّ وزارة التربية لم تُقَدِّم تصوّراً أو تُصَمِّمُ برنامجاً لتدريب المعلمين على مهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية:

١ – ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟

٢ – ما مكونات البرنامج التدريبي المقترَح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٣ – ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ إنَّها تتناول أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وانطلاقاً من أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، واعتبار تنفيذهم للبحوث الإجرائية جزءا من ممارساتهم التربوية وأمراً مهما وضروريا لتحقيق النمو المهني لهم الأمر الذي ينعكس على تطوير المجتمع المدرسي ككل، وليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية من تنفيذه للبحوث الإجرائية يجب إعداده وتدريبه ليكون مواكباً للمستجدات والتغيرات العلمية. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

- تواكب توجهات وخطط وزارة التربية والتعليم المستقبلية.
- تقدم رصداً للأدب التربوي حول البحث الإجرائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- تكشف مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.
- تقترح برنامجاً علمياً لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات البحث الإجرائي.
- يستفيد منها القائمون على المناهج، والإشراف، والتدريب في المجال التربوي عامةً، وفي وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خاصةً.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.
- تتوقف نتائج الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة وصدقها.

التعريفات الإجرائية:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي:

– هو «تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والمهام، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم المتدرب للقيام بأدواره التعليمية» هاشم (١٩٩٢، ١١).

– يعرفه الباحثان: برنامج مصمم من قبل الباحث لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مواقف تدريبية تتكون من أسئلة التقويم الذاتي، وعدد من التدريبات والأنشطة، باستخدام أساليب تدريبية متمثلة بأسلوب النقاش والحوار الجماعي، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب العمل في مجموعات، وأسلوب التلخيص، يتم في كل جلسة تناول مهارة من مهارات البحث الإجرائي (مهارة تحديد المشكلة البحثية وصوغها، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع البيانات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج).

معلمو الدراسات الاجتماعية:

هم المعلمون الذين يدرسون التربية الاجتماعية والوطنية، والتاريخ، والجغرافية في المدارس الحكومية في تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

البحث الإجرائي:

دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594).

– يعرفه الباحثان: عملية منظَّمة تقوم على التفكير والتأمُّل الذاتي في الممارسات التربوية من قِبل المعلمين لحل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهة لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية.

مهارات البحث الإجرائي:

هي قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على إجراء البحث الإجرائي بسرعة ودقة وإتقان من خلال ممارسة مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج، وتقاس مهارات البحث الإجرائي في هذه الدراسة

بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات البحث الإجرائي.

الدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامة الكلية الخاصة باختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات اختبار مستوى المعرفة.

الدرجات الفرعية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي في اختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي.

الدراسات السابقة

في مراجعة واسعة ومتفحصة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع مهارات البحث الإجرائي، تبين أن هذه الدراسات قليلة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات:

– دراسة كيتنغ، ورفاقه (Keating, et al, 1998) هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على نماذج البحث الإجرائي التعاوني، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٦٤) طالباً من جامعة سان ماركوس في ولاية كاليفورنيا، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: تطوير مهارات البحث الإجرائي لمعلمي ما قبل الخدمة، تطبيق استراتيجيات البحث الإجرائي لدى المعلمين وتشجيع طلابهم على ذلك، وفي نهاية الدراسة تساءلَ الباحثون: هل سيستمر الخريجون بممارسة تنفيذ البحث الإجرائي عندما يدخلون حقل التعليم؟.

– دراسة كونغ ساك ورفاقه (Kongsak, et al, 1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقة كون كين. وللكشف عن مستوى معرفة المشاركين تمَّ استخدام اختبار لتقييم معرفة المشاركين بمهارات البحث الإجرائي، ومن خلال نتائج الاختبار تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي استُخدمت فيه أساليب تدريبية متنوعة مثل: المحاضرة، وعمل المجموعات، والمناقشة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً، منهم (٨) ذكور، و(١٩) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٨ – ٥٦) يعملون في (٨) مدارس في نفس المنطقة، كما تكونت عينة الدراسة من (٧) محاضرين، و(٢) طلاب دراسات عليا. فأشارت النتائج إلى أنَّ هناك تحسيناً وتغييراً في معرفة وقدرة المشاركين في إجراء البحث الإجرائي. كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تطوير المعلمين احترامهم لذاتهم وقدرتهم على العمل التعاوني.

— دراسة مدارس ولاية يوتا العامة (2000 Utah,): هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين العاملين في هذه المدارس على كيفية إجراء البحوث الإجرائية، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً يُمَثِّلون (١٩) مدرسة، وقد كان من نتائج الدراسة: إنَّ أفراد العينة أشاروا إلى أنهم تعلَّموا كيف يَجْرون المقابلات ويطوِّرون الاستبانات، كما أنهم تعلَّموا كيف يقومون بجمع وتحليل البيانات النوعيّة والكميّة، وكيف يقومون بكتابة تقرير البحث الإجرائي.

— دراسة رَسِل (Russell, 2002): هدفت إلى تزويد معلمي ما قبل الخدمة ببرنامج تدريبي في البحث الإجرائي في كلية التربية في جامعة الملكة كنغستون في أونتاريو، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٦) طالبا معلما تمَّ تدريبهم على طرق البحث الإجرائي، وقد قدَّم عدد من المشاركين تعليقات حول الفائدة التي جنوها من اشتراكهم في البرنامج التدريبي؛ فيقول أحدهم: «أُحِسُّ أنَّ مشروع البحث الإجرائي كان أحد أفضل المشاريع التي عَمِلْتُها، حيث إنَّ هذا المشروع أجبرني أن أكتب أفكاري على الورق»، ويقول آخر: «لقد ساعدني هذا البرنامج بالتركيز على المشاكل التي تواجهني وأن أعمل على حلها»، ويضيف آخر: «أُطالِبُ جميع المعلمين الذين يبحثون عن التطور المهني أن يمارسوا البحث الإجرائي بشكل يومي».

— دراسة كرستنسون ورفاقها (Christenson, et al, 2002): هدفت إلى وصف مشروع البحث الإجرائي، واعتباره كمثال على الطريقة العلمية لكتابة البحوث الإجرائية، وتكوَّنت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة الدكتوراه، وأستاذ دكتور مدرِّس لمادة البحث الإجرائي. وكشفت نتائج الدراسة أنَّ البحث الإجرائي ساعد طلبة الدكتوراه في فَهْمِ ممارساتهم التعليمية، وكذلك فَهْم طلابهم بشكل أكبر، وكذلك ساعدتهم على تعريف طلابهم بالبحث الإجرائي.

— دراسة كونغ ساك وبيروث (Kongsak & Phairoth, 2004) هدفت إلى تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مهارات البحث الإجرائي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٠٧) طالب في السنة الرابعة منهم (٣٩) ذكراً، و(٦٨) أنثى، كما تكوَّنت العينة من (١٨) محاضراً في قسم التعليم الثانوي في كلية التربية منهم (١٠) ذكور، و(٨) إناث، وقد ركَّز البرنامج على مبادئ ومهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام أدوات متعددة في عملية التدريب، مثل: المقابلة، والاستفتاءات، والكتابات التأملية، وصور كانت تُستعمل لجمع البيانات، قد أشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المشاركين خاصةً في تعريف المشكلة، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وكتابة التقرير.

— دراسة أتاي (Atay, 2006): هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال

برنامج تدريبي قُدِّمَ للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً منهم (٦) أثناء الخدمة (٥) منهم إناث وذكر واحد، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة، وتراوحت خبرتهم ما بين ٤ — ٥ سنوات، أما معلمو ما قبل الخدمة فكان عددهم (٦) منهم (٤) إناث وذكران اثنان، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة، وكانوا في السنة الرابعة في الجامعة، واختيروا على أساس أنهم تقدموا بطلب الحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة عن تغير في تصورات المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي، حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون البيانات، وكيف يُقيِّمون ممارساتهم في ضوء النظريات.

— دراسة هيئة التعليم بدولة قطر (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين في تخصصات مختلفة (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) على استراتيجيات تطوير المهارات الأساسية لعمل الأبحاث الإجرائية، وقد شارك في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم من (٦) مدارس، وتكون البرنامج من (١٢) درسا وُجِّهَت للمتدربين لِتَعَلُّم أنواعٍ مختلفة من الأبحاث الإجرائية، وكشفت نتائج الدراسة عن تطوُّرِ مهارات المعلمين في كيفية تشكيل السؤال البحثي، وكيفية جمع وتحليل البيانات، وكيفية تقديم تقرير البحث.

— دراسة مؤسسة (WikiEducator, 2008):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعة مادهيا (Madhya) على إجراء البحث الإجرائي، وتطويرهم كباحثين، وقد نُظِّمَ هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين، وتوضح المستويات مراكز التدريب والغرف الصفية، أمَّا المراحل فتوضِّح خطوات إجراء البحث الإجرائي مثل: تحديد المشكلة الصفية، والتخطيط للعمل، والتنفيذ، وتسجيل البيانات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ البرنامج استطاع تطوير المهارات المطلوبة لإجراء البحث الإجرائي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلِّي إلى باحثين.

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقا وأنماطا بحثية متنوعة ومختلفة، وبالرغم من هذا الاختلاف والتنوع إلا أن هناك إجماعاً حول أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى مختلف المعلمين. وقد تباينت المستويات لعناصر العينات التي استخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك معلمون قبل الخدمة، ومعلمون أثناء الخدمة، وطلبة جامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول مهارات البحث الإجرائي في البيئة الأردنية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أربع منهجيات كمية مصنفة، على النحو الآتي:

الأولى منها: مسحية؛ تقاس من خلال أداة اختبار اختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف الكشف عن واقع البحث الإجرائي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثانية منها: وصفية؛ تقاس من خلال نتائج منهجية الدراسة الأولى، وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثالثة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم ذي مجموعة واحدة واختبار قبلي واختبار بعدي؛ تقاس من خلال أداة اختبار مستوى المعرفة لمهارات البحث الإجرائي لدى عينة مختارة من معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي المستوى المعرفي المنخفض بالبحث الإجرائي – الذين تم تحديدهم بالاعتماد على نتائج منهجية الدراسة الأولى – بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

والرابعة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم المجموعة الواحدة واختبار بعدي؛ تقاس من خلال اختبار مقالي يهدف إلى التحقق من مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي، حيث تم تكميم الإجابات المقالية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عليها باستخدام بطاقة تصحيح لأسئلة الاختبار المقالي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع منهجية الدراسة الأولى من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩) البالغ عددهم (٢٦٧) معلما ومعلمة.

كذلك تكون مجتمع منهجية الدراسة الثانية من كافة فقرات أداة اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف اعتمادها كمكونات معرفية في بناء البرنامج التدريبي المقترح.

كما تكونت عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة من (١٥) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، وممن يحملون درجة البكالوريوس، وتم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية مع ضرورة التنويه إلى أن عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة؛ هي من المعلمين ذوي مستوى معرفي منخفض في مهارات البحث الإجرائي؛ الذين تم اختيارهم في ضوء نتائج منهجية الدراسة الأولى، كما ذكر سابقاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء الأداة على

الشكل الآتي:

اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

يتكون الاختبار من سبع مهارات خاصة بالبحث الإجرائي؛ هي: ١) مهارة معرفة البحث الإجرائي، ٢) مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ٣) مهارة تصميم خطة إجرائية، ٤) مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ٥) مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ٦) مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ٧) مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

صدق محتوى الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكِّمين بلغ عددهم (١٣) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم التربوي؛ حيث طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الاختبار؛ من حيث الصياغة اللغوية وشموليته للمهارات المُقاسة من خلاله، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكِّمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات؛ المتفق عليها من المحكِّمين على ضرورة إجرائها، وعليه فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) سؤالاً.

ثبات الاختبار: لأغراض التحقق من ثبات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي؛ قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (٢٠) معلماً؛ ممن أفادوا بامتلاكهم للمعرفة بالبحث الإجرائي؛ ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمَّ حساب ثبات الإعادة باستخدام معادلة بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كودر – ريتشاردسون KR – 20) للدرجة الكلية الخاصة باختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي وللدرجات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي، وذلك كما في الجدول (١).

الجدول رقم (١). معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

م	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	المعرفة بالبحث الإجرائي	٠,٧٥	٠,٩٣	٢١
٢	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٠,٦٨	٠,٨٩	٨
٣	تصميم خطة إجرائية	٠,٧٤	٠,٨٦	٣
٤	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٠,٦٧	٠,٨٤	٤
٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٠,٧٤	٠,٩٠	٦
٦	تحليل بيانات البحث الإجرائي	٠,٧٦	٠,٨٠	٥
٧	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٠,٩٢	٠,٩٥	٣
	الكلي للأداة	٠,٨٤	٠,٨٩	٥٠

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدارسة، طُبِّقَت الإجراءات الآتية:

أ. بناء اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، بحيث تكون من (٥٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في صورته الأوّلية تخص البحث الإجرائي عامة، ومهارات البحث الإجرائي خاصة.

ب. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص.

ج. اختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (٢٠) معلماً؛ ممن يتَّسمون بمعرفتهم للبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف التحقق من ثبات الإعادة والاتساق الداخلي في الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

د. تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على كافة أفراد مجتمع الدراسة البالغ (٢٤٧) معلماً المتبقين بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، كماَ أنَّ (٧) معلمين منهم لم يكونوا متواجدين أثناء عملية التطبيق، وكذلك عدم تعاون (١٣) معلماً مع الباحثين.

هـ. بناء البرنامج التدريبي بما يتفق مع نتائج إجابة السؤال الأوّل من أسئلة الدراسة، من حيث إنها كشفت عن مكونات البرنامج التدريبي، وبما يتفق مع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بكيفية بناء برامج تدريبية.

و. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة – المختارة بأسلوب التعيين القصدي – من معلمي الدراسات الاجتماعية؛ ممن توفرت لديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة في البرنامج التدريبي وكانوا من أكثر أفراد العينة تعاوناً مع الباحثين، ولإقناع المتدربين بقيمة وفائدة البرنامج التدريبي كان لابد من تخصيص جلسة افتتاحية يتم فيها التعريف بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، وأساليب التدريب المتبعة، والاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات، واشتمل البرنامج على ست عشرة جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وبين الجلسة الأولى والثانية (٣٠) دقيقة استراحة، خلال فترة زمنية تُقَدَّرُ بخمسة أسابيع امتدت من ١٣ – ٦ – ٢٠٠٩ إلى ١١ – ٧ – ٢٠٠٩ بواقع جلستين تدريبيتين في اليوم الواحد. وقد قُدِم في بداية كل جلسة تمهيد قبل قراءة كل موقف لتوضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق الموقف التدريبي، والتأكيد على ضرورة الجدية واستغلال الوقت بشكل إيجابي، ثم يتم عرض الموقف التدريبي المراد تناوله في الجلسة على شفافية، ويتم توزيعه كذلك مصوراً على ورقة خاصة لكل معلم في المجموعة التدريبية، ومن ثم قراءة نص الموقف التدريبي على مسامع المعلمين، وبعد ذلك يقوم الباحثان بطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث الإجرائي (معرفة البحث الإجرائي، وتحديد مشكلة

البحث وصوغها، وصوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، وتصميم خطة إجرائية، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج)، ثم مناقشتها مع المعلمين لاستثارة عمليات التدريب لديهم. وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المعلمين للإجابة عن كل سؤال شفوياً، وحثهم على الإجابة بأقصى طاقة ممكنة، ثم يقوم الباحثان بالطلب إلى كل معلم كتابة مقالة حول الموقف التدريبي للسماح لأفكاره بالانطلاق على سجيتها.

ز. تطوير اختبار مقالي مكون من (١٥) سؤالاً؛ لقياس درجة تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

ح. تطوير بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي عن طريق وضع معايير خاصة لتقييم مهارات البحث الإجرائي لكل سؤال بتدريج خماسي يتراوح بين (١ – ٥)، حيث تألفت من (٣٢) معيارا.

ط. اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (٥) معلمين من العينة الاستطلاعية الأولى، وتطبيق الاختبار المقالي عليهم، ثم تمَّ استخدام بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي من قبل الباحث وزميل آخر له من نفس الاختصاص، لحساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي، مما يعطي مؤشراً يَعْتَدُّ به على حيادية الباحث في حال استخدامه لبطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي في التطبيق النهائي لها على معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (٩٦٫٨٨٪).

ي. تطبيق الاختبار المقالي واستخدام بطاقة التصحيح الخاصة به على أفراد عينة الدراسة ذات التصميم التجريبي البدائي (أوّلي) بمجموعة واحدة واختبار بعدي؛ التي خضعت للبرنامج التدريبي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمهارات الفرعية لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدةٍ.

للإجابة عن الجزء الأول من سؤال الدراسة الثالث؛ تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح متبوعة بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة

الثالث ؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

وتمَّ كذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي الفرعية مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدةٍ.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة :

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته»؟

لتحديد مكونات البرنامج التدريبي فقد تم تطبيق اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على مجتمع الدراسة كاملاً ، ثم تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها.

الرقم	الرتبة	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات
٥	١	تصميم خطة إجرائية	٠,٤٤٥	٠,٢٩	٣
١	٢	المعرفة بالبحث الإجرائي	٠,٤٢١	٠,١٤	٢١
٦	٣	تحليل بيانات البحث الإجرائي	٠,٣٩٢	٠,٢٤	٥
٣	٤	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٠,٣٨٧	٠,٢٦	٤
٤	٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٠,٣٥٦	٠,١٨	٦
٢	٦	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٠,٣٤٣	٠,١٦	٨
٧	٧	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٠,٣٣٥	٠,٢٧	٣
الكلي للأداة			٠,٣٩١	٠,١١	٥٠

يتبين من الجدول (٢)، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (٠,٥٠) الذي تم تبنيه في ضوء المتوسط الحسابي لمعاملات صعوبة فقرات الاختبار الخاصة بالعينة الاستطلاعية.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات البحث

الإجرائي على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به وذلك كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به على حدة.

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالبحث الإجرائي	١٢	١	يعمل على حل قضية فردية في صف دراسي	٠,٧٤٠	٠,٤٤
	١٣	٢	حل مشكلة مشتركة بين عدد من المدارس	٠,٧١٤	٠,٤٥
	١١	٣	حل مشكلة معينة تتصل بصف دراسي أو مجموعة من الصفوف	٠,٦٩٦	٠,٤٦
	١٠	٤	التركيز على قضايا مشتركة بين الجميع	٠,٦٦٥	٠,٤٧
	٤	٥	يوصف البحث الإجرائي بأنه	٠,٦٣٤	٠,٤٨
	١٨	٦	من جوانب الممارسات الأخلاقية في البحث الإجرائي	٠,٦٣٠	٠,٤٨
	١٩	٧	تتضمن عملية البحث الإجرائي ثلاث مراحل هي	٠,٥٨٦	٠,٤٩
	٢١	٨	أي مما يلي يصف بشكل صحيح مهارات البحث الإجرائي	٠,٥١١	٠,٥٠
	٦	٩	وجد البحث الإجرائي ليكون أداة لـِ:	٠,٥٠٢	٠,٥٠
	٣	١٠	يصنف البحث الإجرائي ضمن البحوث	٠,٤٧٦	٠,٥٠
	١٤	١١	الأبحاث الإجرائية ليست محددة بـِ	٠,٤١٩	٠,٤٩
	٥	١٢	هدف البحث الإجرائي	٠,٤٠٥	٠,٤٩
	١٥	١٣	تنطلق أهمية البحث الإجرائي من كونه يعد	٠,٣٩٦	٠,٤٩
	٩	١٤	من صفات الباحث الإجرائي أنه باحث	٠,٣٦١	٠,٤٨
	٧	١٥	يحتوي البحث الإجرائي على كل الخصائص الآتية باستثناء أنه:	٠,٢٣٨	٠,٤٣
	١	١٦	يُعرَّف البحث الإجرائي بأنه بحث يقوم بإجرائه معلم أو مجموعة من المعلمين بغرض	٠,١٨١	٠,٣٩
	٢	١٧	يركز البحث الإجرائي على	٠,١٧٦	٠,٣٨
	٢٠	١٨	يقوم البحث الإجرائي على التفكير	٠,١٥٩	٠,٣٧
	١٦	١٩	يرتكز البحث الإجرائي على عدد من الأسس من أهمها	٠,١٣٧	٠,٣٤
	٢٢	٢٠	ترتكز عملية البحث الإجرائي على	٠,١١٩	٠,٣٢
	٨	٢١	الدور الأساسي للباحث في البحث الإجرائي	٠,٠٩٧	٠,٣٠
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٢٣	١	من معايير اختيار المشكلة في البحث الإجرائي أن تكون	٠,٥٨٦	٠,٤٩
	٢٦	٢	هدف هذه الدراسة هو تحديد	٠,٤١٤	٠,٤٩
	٣٠	٣	التالية هي خصائص لأسئلة البحث الإجرائي باستثناء أنها	٠,٤١٠	٠,٤٩
	٢٧	٤	تتطلب صياغة مشكلة البحث الإجرائي	٠,٣٦٦	٠,٤٨
	٢٥	٥	تنص مشكلة البحث الإجرائي على كل مما يلي باستثناء	٠,٣٠٨	٠,٤٦
	٢٩	٦	أسئلة البحث الإجرائي يمكن صياغتها لتشير إلى	٠,٢٧٨	٠,٤٥
	٢٨	٧	أي مما يلي لا يشير إلى أهمية مشكلة البحث الإجرائي	٠,٢٣٣	٠,٤٢
	٢٤	٨	تحدد المشكلة في البحث الإجرائي في ضوء	٠,١٤٥	٠,٣٥

تابع الجدول رقم (٣).

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تصميم خطة إجرائية	١٧	١	تتميز خطة البحث الإجرائي الجيدة بأنها	٠,٦١٧	٠,٤٩
	٣٨	٢	أي من مصادر جمع البيانات التالية لا تعد من المصادر التقليدية في البحث الإجرائي	٠,٤١٤	٠,٤٩
	٣٥	٣	يحتاج البحث الإجرائي عند تصميمه إلى إجراءات	٠,٣٠٤	٠,٤٦
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٣٢	١	الفرضيات في البحث الإجرائي يجب أن تتبع	٠,٦٨٣	٠,٤٧
	٣٤	٢	لا ينبغي للفرضية البحثية أن تكون	٠,٣١٧	٠,٤٧
	٣٣	٣	فرضية البحث	٠,٢٩٥	٠,٤٦
	٣١	٤	عند صياغة الفرضية في البحث الإجرائي يجب أن تكون	٠,٢٥١	٠,٤٣
جمع بيانات البحث الإجرائي	٣٩	١	يتوقف نوع البيانات؛ التي يجمعها الباحث الإجرائي على	٠,٥٣٣	٠,٥٠
	٣٧	٢	تقوم مهارة جمع المعلومات في البحث الإجرائي على مبدأ مهم هو	٠,٤٨٩	٠,٥٠
	٤٠	٣	من الأدوات؛ التي تقوم على التفاعل المباشر بين الباحث الإجرائي وعينة بحثه	٠,٤٤٩	٠,٥٠
	٣٦	٤	أي من العمليات التالية تعزز مهارة جمع المعلومات	٠,٣٥٢	٠,٤٨
	٤٢	٥	تأتي عملية الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة في البحث الإجرائي بعد	٠,٢٤٢	٠,٤٣
	٤١	٦	من إجراءات استعراض الأدبيات السابقة في البحث الإجرائي	٠,٠٧٠	٠,٢٦
تحليل بيانات البحث الإجرائي	٤٦	١	تفسير البيانات هو	٠,٦٦١	٠,٤٧
	٤٤	٢	تحليل البيانات في البحث الإجرائي يتم من خلال	٠,٤٧٦	٠,٥٠
	٤٧	٣	تحليل البيانات في البحث الإجرائي	٠,٤٤١	٠,٥٠
	٤٥	٤	أي من العمليات التالية تعزز مهارة تحليل وتفسير البيانات	٠,١٩٤	٠,٤٠
	٤٣	٥	يركز الباحث عند تحليله للبيانات على	٠,١٨٩	٠,٣٩
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٥٠	١	عند تطبيق نتائج البحث الإجرائي يجب التركيز على	٠,٤٥٤	٠,٥٠
	٤٩	٢	نتائج البحث الإجرائي غير قابلة للتعميم بسبب	٠,٤١٩	٠,٤٩
	٤٨	٣	النتائج النوعية في البحث الإجرائي تتمثل بـِ	٠,١٣٢	٠,٣٤

يلاحظ من الجدول (٣) أنَّ النتائج الخاصة به كانت على النحو الآتي:

- الجانب المتعلق بمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٠٩٧ - ٠,٧٤٠) مرتبة تنازلياً.

- الجانب المتعلق بمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٤٥ - ٠,٥٨٦) مرتبة تنازلياً.

- الجانب المتعلق بمهارة تصميم خُطة إجرائية: على المهارات الفرعية لمهارة تصميم خطة إجرائية بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٣٠٤ - ٠,٦١٧) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي بأوساطها الحسابية تراوحت ما بين (٠,٢٥١ – ٠,٦٨٣) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٠٧٠ – ٠,٥٣٣) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٨٩ – ٠,٦٦١) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٣٢ – ٠,٤٥٤) مرتبة تنازلياً.

ممَّا تقدَّم يتضح أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى المعرفة بالبحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على «ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

فقد تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج متبوعاً بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وذلك كما في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن الفروق في توزيع الاختبار القبلي والبعدي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبل	٠,١٣٣	٠,٠٧٩	السالبة[1]	٠	٠	٢	**-٣,٤١٩**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٨٩٨	٠,٠٧٦	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبل	٠,١٩٢	٠,١٤١	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٤٤٩**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٢٥	٠,٠٩٢	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				

تابع الجدول رقم (٤).

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبل	٠,٢٣٣	٠,٢٠٠	السالبة[1]	٢	٠	٠	**-٣,٣٣٥**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٤	٧,٥	١٠٥		
	بعدي	٠,٨٠٠	٠,١٩٤	المتكافئة[3]	١				
				الكلي	١٥				
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبل	٠,٢١١	٠,١٤٧	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٤٤٨**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٥٦	٠,٠٩٩	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
تصميم خطة إجرائية	قبل	٠,١٧٨	٠,٢٤٨	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٤٨٢**	٠,٠٠٠
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٧٨	٠,٠٨٦	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبل	٠,٠٩٣	٠,١٨٣	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٤٤٩**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٠٧	٠,١٢٨	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبل	٠,١١١	٠,١٦٣	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٥٤٢**	٠,٠٠٠
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
الكلي للأداة	قبل	٠,١٥٧	٠,٠٥٢	السالبة[1]	٠	٠	٠	**-٣,٤٢٢**	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩١٣	٠,٠٤٣	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
١	البعدي<القبلي								
٢	البعدي>القبلي								
٣	البعدي=القبلي								
*	قيمة Z محوّلة من اختبار ويلكوكسون اللامعلمي المبني على الرتب الأقل (السالبة)								

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ بين توزيع التحصيل القبلي وبين توزيع التحصيل البعدي ولصالح التوزيع البعدي ؛ مما يدلل على أن أداء المعلمين على الاختبار البعدي لمستوى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته كان أفضل من أدائهم على الاختبار القبلي وبفارق جوهري.

وممـا يؤكـد هـذه النتيجـة النسـب المئويـة للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥). النسب المئوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	غير متقن	متقن
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبلي	١٠٠,٠٪	٠,٠٪
	بعدي	٠,٠٪	١٠٠,٠٪
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبلي	٧٣,٣	٢٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبلي	٩٣,٣	٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
تصميم خطة إجرائية	قبلي	٨٦,٧	١٣,٣
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبلي	٩٣,٣	٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
الكلي للأداة	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (٥)، أن النسب المئوية للمستجيبين غير المتقنين في التطبيق القبلي قد تخطت ما قيمته (٥٠٪) في حين أن النسبة المئوية للمستجيبين المتقنين في التطبيق البعدي قد تجاوزت ما قيمته (٥٠٪) بواقع حال (١٠٠٪)، ممَّا يعني أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرقم	الرتبة	الجانب المهاري المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	١	استخلاص النتائج	٤,٨٣٣	٠,٣٦
١	٢	تحديد مشكلة البحث وصوغها	٤,٨١٣	٠,٢١
٣	٣	تصميم خطة إجرائية	٤,٦٤٠	٠,٤٧
٤	٤	جمع البيانات	٤,٦٠٠	٠,٣٤
٢	٥	صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة	٤,٣٨٧	٠,٤٢
٥	٦	مهارة تحليل البيانات	٤,٠٠٠	٠,٥٧
الكلي للأداة			٤,٥٧٩	٠,١٩

يلاحظ من الجدول (٦) أنَّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

١ – جاءت مهارة استخلاص النتائج بالمرتبة الأولى ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٢ – جاءت مهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها في المرتبة الثانية ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٣ – جاءت مهارة تصميم خطة إجرائية في المرتبة الثالثة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٤ – جاءت مهارة جمع البيانات في المرتبة الرابعة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٥ – جاءت مهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة في المرتبة الخامسة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٦ – جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكن (كبيرة).

تجدر الإشارة إلى أنَّ درجة الممارسة الكلية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي قد جاءت ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٧٩).

وفيما يلي نماذج من إجابات المعلمين على الأسئلة المقالية التي تناولت مهارات البحث الإجرائي:

أولاً: مهارة تحديد المشكلة:

طرح المعلمون مشكلات متنوعة تقع تحت ثلاثة مجالات:

أ – المجال التربوي: «عدم القيام بالواجبات البيتية».

ب – المجال النفسي: «اعتداء الطلاب على بعضهم بالضرب (العدوانية)».

ج – المجال المادي: «عدد الطلاب الكبير في الغرفة الصفية الصف».

وقد ذكر المعلمون المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة، فَيُشير أحد المعلمين إلى المؤشرات المرتبطة بمشكلته التي اقترحها وهي: عدم انتباه الطلاب أثناء عرض الموقف التعليمي قائلاً: «من المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة منها: كثرة الكلام، وكثرة الحركة، وعدم القدرة على التواصل الفَعَّال مع الموقف التعليمي، وتدني التحصيل».

كذلك قام المعلمون بصياغة مشكلاتهم المقترحة على شكل سؤال بحثي مثل: «ما مدى تأثير المعلم في رفع مستوى تحصيل الطلبة ضمن صف عدد طلابه ٣٠ طالباً؟»

ثم قام المعلمون بتحليل مشكلاتهم من حيث أسبابها ونتائجها، فهذا أحد المعلمين يُحَلِّلُ مشكلته قائلاً: «إنَّ الأعداد الكبيرة للطلاب في الغرفة الصفية سببه سوء توزيع الغرف الصفية من قِبَل المدرسة، ووقوع المدرسة ضمن منطقة مكتظة سكانياً مما يسبب تزايد إقبال الطلبة على المدرسة، ورغبة بعض الأهالي والطلاب أيضاً في أن يكونوا في صف فيه نسبة من الطلاب ذوي التحصيل العلمي المرتفع».

ثم يذكر هذا المعلم الآثار السلبية المتوقعة لهذه المشكلة قائلاً: «عدم قدرة المعلم على الاهتمام ومتابعة جميع الطلاب بالقدر نفسه ضمن حصة دراسية تُقَدَّرُ بـ(٤٥) دقيقة، مع وجود مهام كبيرة على المعلم أن يقوم بتنفيذها، فإنَّ ذلك سَيَحْرِمُ ضعاف التحصيل من المتابعة».

ثانياً: مهارة تصميم خطة إجرائية:

وبعد ذلك قام المعلمون بوضع خطة إجرائية تمكنهم من حل المشكلة باتباع طرق منظمة، ويُشيرُ أحد المعلمين إلى الخطة الإجرائية التي وضعها لمواجهة مشكلته المقترحة:

– جمع معلومات كافية من مصادر متنوعة ذات علاقة بالمشكلة.

– تحديد المصادر البشرية التي يمكن الاستعانة بها مثل مدير المدرسة، والزملاء المعلمين، والمجتمع المحلي.

– تحديد المصادر المادية مثل الأدوات المناسبة لجمع البيانات مثل: السجلات، والاختبارات، والمقابلات.

– تحديد مكان وزمان الدراسة.

ثالثاً: مهارة جمع البيانات:

حَدَّدَ المشاركون في الدراسة البيانات التي سيقومون بجمعها عن المشكلة قيد الدراسة، فأشار أحد المعلمين إلى نوع البيانات التي سيجمعها عن مشكلته المطروحة قائلاً: «سأجمع بيانات نوعية وكمية عن مشكلتي، أما البيانات النوعية فسأستخدم المقابلة مع الطلاب حول آرائهم وتصوراتهم حول الصفوف المكتظة بعدد الطلاب، وكذلك سأقوم بتسجيل ملاحظات حول تلك الصفوف، أما البيانات الكمية فسأقوم بتوزيع استبيان على الطلاب لقياس اتجاهاتهم ومشاعرهم حول وجودهم في صف مكتظ بالطلاب».

رابعاً: مهارة تحليل البيانات:

أشار المشاركون إلى تحليل البيانات الكمية والنوعية التي قاموا بجمعها، فأشار أحدهم: «بعد أن جَمَعْتُ البيانات سأقوم بتصنيفها وترتيبها حسب مدى التغيير الذي طَرأَ على سلوك الطلاب أثناء الحصة الصفية، وأدائهم لواجباتهم البيتية، ومظاهر التقدم العلمي الذي أحرزوه.» ويُتَابِعُ نفس المعلم قائلاً: «أمَّا إذا كانت البيانات المجموعة كمية فسأستخدم الإحصاءات الوصفية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتسجيل عدد المرات التي يتكرر فيها أحد الأنماط السلوكية».

خامساً: مهارة استخلاص النتائج:

ذَكَرَ المشاركون النتائج التي يُمْكِن أن يتوصلوا لها في ضوء المعطيات السابقة، فيذكر أحدهم النتائج التي يمكن أن يتوصل لها بعد قيامه بالمهارات السابقة وصولاً لحل المشكلة التي تبنَّاها وهي مشكلة الأعداد الكبيرة في الغرفة الصفية: «تفاعل الطلاب مع الموقف التعليمي ومشاركتهم في الحوار والنقاش بشكل كبير كلما كان عدد الطلاب في الغرفة الصفية قليلا، ازدياد ثقة الطالب بنفسه لإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه».

وقد اقترح هذا المعلم بعض التغييرات في ضوء النتائج التي توصل لها منها: «توزيع الطلاب على الغرف الصفية بحيث لا يتجاوز من ٢٠ – ٢٥ طالباً لكل غرفة صفية».

ويذكر آخر النتائج التي توصل لها لحل مشكلة

«عدم انتباه بعض الطلاب أثناء الحصة» قائلاً: «إنَّ مشكلة عدم الانتباه لبعض الطلبة أثناء الحصة ظاهرة طبيعية ولا تُعَدُّ مؤشراً أساسياً على ضعف الإدارة الصفية أو طرق التدريس لكنها تبقى مشكلة مؤثرة على التحصيل العلمي للطلبة.» ويقترح هذا المعلم بعض التغييرات التي سيجريها في ضوء نتائجه منها: «اتباع إدارة صفية تقوم على مفهوم الشراكة والصداقة بين المعلم والطالب ومنح الطالب أدواراً متعددة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للمواقف الصفية مع مراعاة الفروق الفردية في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للطلبة، العمل على إيجاد بيئة صفية جاذبة من خلال التنويع في الطرائق والأساليب المتبعة في الغرفة الصفية.»

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً. مناقشة نتائج السؤال الأول؛ الذي نص على: «**ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟**».

أظهرت نتائج السؤال الأول، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (٠,٥٠)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب؛ أهمها: أسباب ذاتية عند المعلم نفسه كالقلق والخوف من القيام بالبحث الإجرائي، واتجاهات المعلمين السلبية نحو إجراء البحوث، وتخصص المعلم في مرحلة البكالوريوس (تاريخ، جغرافيا)، ومستوى الدافعية لديه، وخبراته البحثية، ومن الأسباب كذلك أسباب خارجية كشح الموارد المالية المخصصة للتدريب على إجراء البحوث الإجرائية، وضيق الوقت، وانشغال معلم الدراسات الاجتماعية بمشكلات مادية واجتماعية حالت دون ممارسته للبحث الإجرائي، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 1998) في أنه إذا كَوَّنَ الطلبة في مرحلة البكالوريوس اتجاهاً سلبياً نحو مادة البحث التربوي، فإنَّ ذلك سيرفع من مستوى القلق عندهم، مما يعيقهم بالتالي من توظيف مهاراتهم البحثية النظرية التي يكتسبونها من المادة في مواقف بحثية فعلية، وقد يُشَكِّل تخصص معلمي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) عائقاً في اكتساب مهارات البحث الإجرائي؛ لأنَّه لم يسبق لهم أن تعرضوا لها حيث إنهم معدُّون أساساً في كلِّيات إنسانية. ويتفق هذا مع دراسة أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 2000) التي أشارت إلى أنَّ الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثرُ تحصيلاً لمهارات البحث مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية، كما أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية لم تُتَح لهم فرصة التعرف على بعض المفاهيم التربوية، وهذا يُفَسِّر ما لاحظه الباحث عند توزيع اختبار البحث الإجرائي، فقد كان معلمو الدراسات الاجتماعية مترددين في الإجابة عن الاختبار، بل إنَّ بعضهم كان يرفض الإجابة عن الاختبار بحجة أنهم لا يعرفون أي

شيء عن البحث الإجرائي، فنتيجة الاختبار ستكون محسومة مسبقاً، كما أنَّ هؤلاء المعلمين كانوا يَشكُّون بقدرتهم على إجراء مثل هذه البحوث دون تدريب مسبق، ويتفق هذا مع دراسة كيوك، ورفاقه (Kiok, et al, 1999) التي أشارت إلى بعض المحددات التي تجعل المعلمين غير راغبين في إجراء هذه البحوث، ألاَ وهي: فقدان القدرة البحثية عندهم، وعامل الوقت الذي لا يسمح لهم بالقيام بالبحث الإجرائي. وقد وصف معلمو الدراسات الاجتماعية البحث الإجرائي بأنه استثنائي وخارج عن دور المعلم ومتعارض مع وقته الذي هو من حق الطالب، لذلك لم يُكلِّفوا أنفسهم عناء التعرف على البحث الإجرائي ومن ثمَّ ممارسته، ويتفق هذا مع دراسة كزنس، ورفاقه (Cousins, et al, 1995) حيث جاءت آراء بعض المعلمين تتمحور حول أنَّ الأبحاث الإجرائية مجرَّد دراسات نظرية تتدخل في تطبيقها ظروف خاصة بالمعلم والطالب والمدرسة.

وعلى الرَغمِ من اعتماد وزارة التربية والتعليم الأردنية البحث الإجرائي كمعيار من معايير التنمية المهنية للمعلم (٢٠٠٦) إلاَّ أنها لم تعملْ على وضع برنامج تدريبي، أو دورات تدريبية تربوية تعقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بهدف إثراء الجانب المعرفي والمهاري لديهم في مجال البحث الإجرائي، ولعلَّ هذا ما ساهم في تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته.

وبالإضافة إلى ما تقدَّم، فإنَّ كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة تتحمل بعض المسؤولية في عدم شيوع وانتشار مفهوم البحث الإجرائي لدى شريحة واسعة من خريجيها، كما أشار شتات إلى (١٩٩٥) أنَّ مادة البحث التربوي التي تُقدَّم ضمن برامج الجامعات لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة، وينسجم هذا مع الدراسة التي قامت بها فياديرو (Viadero, 2004) حيث أشارت إلى أنَّ الخطط الدراسية التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي عاجزة عن إعداد الطالب الباحث، نتيجة تركيزها على المكوِّن المعرفي على حساب المكوِّن البحثي لدى الطالب.

ثانياً. مناقشة نتائج السؤال الثاني؛ الذي نص على: «**ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي

لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّه لا مجال في معرض أي برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، إلاَّ أن يشتمل على مهارات البحث الإجرائي الآتية ووفق الترتيب: مهارة المعرفة في البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ومهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ومهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ومهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

أمَّا بالنسبة لماذا يفترض أن يشتمل أي برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات البحث الإجرائي، وَفق الترتيب السابق الذكر؛ ذلك أنَّه لا مجال لتحقيق مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي دون وجود مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحليل البيانات دون وجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي دون وجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي دون وجود مهارة تصميم خطة إجرائية، ولا مجال لوجود مهارة تصميم خطة إجرائية دون وجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي دون وجود مهارة المعرفة بالبحث الإجرائي.

ذلك أنَّ كل مهارات البحث الإجرائي السابقة الذكر تسير بطريقة حلزونية وكلها تكمِّل بعضها البعض، أي لا يجوز الاقتصار على مهارة معينة دون وجود المهارة الأخرى، يتفق ذلك مع ما ذكره جونسون (Johnson, 1993) بأنَّ هذا النوع من البحوث لا يسير في نظام مغلق وإنَّما يسير ضمن سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة منها تؤدي إلى الحلقة التي تليها.

ثالثاً. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: «**ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي على مستوى مدى المعرفة بالبحث الإجرائي. ممَّا يعني أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ البرنامج قد طُبِّقَ على أفراد العينة؛ الذين يَفْتَقِرون في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي، وعلى هذا الأساس؛ تمَّ إجراء نقلة نوعيّة وكميّة على المستوى المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في البحث الإجرائي، وينسجم هذا مع ما أكد عليه آرثر، ورفاقه (Arthur, et al,

(1994 من أنَّ المعلمين إذا أدركوا أهمية وحقيقة البحث الإجرائي سيتزايد إقبالهم عليه لتسهيل العمل عندهم.

كما تمَّ مراعاة – أثناء بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية – تفعيل مستويات تصنيف بلوم ذات العلاقة بالمهارات المعرفية الدنيا المشتملة على: (التذكُّر، والفهم، والتطبيق)؛ ممَّا انعكس على معلمي الدراسات الاجتماعية بالاستفادة المُثلى في تلقي المعلومات الواردة في البرنامج التدريبي، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، وتعاون معلمي الدراسات الاجتماعية وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي، واستعدادهم للتدريب زيادةً على أساليب التدريب المتبعة.

ويرى الباحثان أنَّ نجاح البرنامج التدريبي وأثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قد جاءَ نتيجةً لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة أثناء الجلسات التدريبية بين الباحث والمشاركين في البرنامج التدريبي، وبين المشاركين بعضهم بعضاً، حيث استفاد المشاركون من أفكار بعضهم بشكل مباشر، فالتفاعل المباشر والحوار يثريان العملية التدريبية، ممَّا ساعد في إثارة دافعيتهم للتدريب، وتمكّنهم من مهارات البحث الإجرائي.

وهذا ينسجم مع ما ذكره هوفمان وفيرنوي (Huffman & Vernoy, 1997) من أنَّ هذا الأسلوب يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة إنتاج أكبر قدر من الأفكار الإبداعية وبالتالي يجد المشارك نفسه في جوٍّ من الحرية والثقة في طرح أفكاره.

كما أنَّ أسلوب طرح المواضيع التدريبية، وتسلسلها مع وجود أمثلة لتوضيحها، وتقسيم كل موضوع إلى عدد من النصوص، سهل على معلمي الدراسات الاجتماعية التدرُّب ممَّا أدَّى إلى تنمية معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي، كما أسهمت أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل نص تدريبي في التأكد من مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية واستيعابهم للنص، كما أسهمت التدريبات والأنشطة الموجودة في نهاية المواضيع التدريبية في تعزيز وتفعيل ما تعلَّمه معلمو الدراسات الاجتماعية من خلال قيامهم ببعض هذه التدريبات والأنشطة ذات العلاقة بمهارات البحث الإجرائي، ويعد الربط بين النصوص التدريبية والواقعية اليومية من العناصر الرئيسة التي أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي، فقد تحدَّث بعض المتدربين عن مرورهم بخبرات مشابهة لبعض المشكلات البحثية الواردة في البرنامج التدريبي وخاصة الجانب المتعلّق بمهارة تحديد المشكلة البحثية، مما جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة وبين المشكلة المطروحة.

وينسجم هذا مع ما أشار إليه جرينبرج وبارون (Greenberg & Baron) المشار إليهما في أبو النصر (٢٠٠٩) أنَّ مشاركة المتدرب في عملية التدريب تؤدي إلى رسوخ ما تعلمه المتدرب لفترة أطول، فالمتدرِّب في

قاعة التدريب الذي يُشَارِك في الحوار والمناقشة والاستفسار تكون فرصته للتعلُّم أفضل من المتدرب الذي يكون وجوده سلبياً، كما أنَّ التدريب تكون له فاعليته حينما يستطيع المتدرب الاستفادة بما تعلَّمه خلال فترة التدريب في الواقع الفعلي للعمل، ومما يساعد على ذلك هو محاولة محاكاة ظروف العمل الفعلية أثناء التدريب.

ولقد كان لتوفر البيئة التدريبية المناسبة دور مهم في أثر البرنامج التدريبي من خلال تأكيد الباحثين على تَقبُّل وجهات النظر المختلفة بشكلٍ موضوعي إضافةً إلى بناء الثقة بين المدَرِّبُ والمتدربين، بتَقَبُّلِ أفكارهم وطرحها للمناقشة والحوار.

وهناك أهمية كبيرة لدور العمل الجماعي الذي تمثَّل بروح الفريق في نجاح البرنامج، حيث شَعَرَ معلمو الدراسات الاجتماعية المتدربون بالمتعة أثناء مناقشتهم للنصوص التدريبية، ممَّا عمل على استثارة دافعيتهم للمشاركة في النقاش والحوار خاصةً، وتنمية دافعيتهم نحو التعلُّم عامةً (Epstein, 1998). كما أنَّ تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين أثناء تدريبهم على البرنامج مكَّنَهم من الحصول على معلومات منظَّمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهم المعرفي والتي بدورها تمثِّل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية، وهذا يتطابق مع ما أشار إليه اشمان وكونوي (Ashman & Conway) المشار إليهما في صوافطة (٢٠٠٥) بأنَّ الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء المعرفي ينمي الدافعية نحو التعلُّم.

كما أظهرت النتائج أنَّ مهارة استخلاص النتائج جاءت بالمرتبة الأولى، ومهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها جاءت بالمرتبة الثانية، ومهارة تصميم خطة إجرائية جاءت بالمرتبة الثالثة، ومهارة جمع البيانات جاءت بالمرتبة الرابعة، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة جاءت بالمرتبة الخامسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة جداً) لكلٍّ منها، كما قد جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة).

وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى مدى الاستفادة المتحصِّلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من جرَّاء تلقِّيهم للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي، حيث جاء الترتيب الواقعي لمهارات البحث الإجرائي لديهم فوق ما قد كان يتوقع الباحثان، من حيث إنَّ المعلمين أصبحوا متمكنين من مهارات البحث الإجرائي المتقدمة قبل المهارات المتأخرة بمعنى أنَّ المهارة؛ التي كان يفترض أن تكون في الترتيب المتأخر منطقياً وبما يتفق مع الأدب النظري؛ قد جاءت بالمرتبة الأولى، وهذا إن يعكس شيئاً ما يعكس مقدار الاستفادة والنقلة النوعية والكمية في مدى تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Kongsak & Phairoth, 2004).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج، فإنَّ الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

– دعوة وزارة التربية والتعليم إلى العمل على زيادة معرفة المعلمين بمهارات البحث الإجرائي من خلال قيامها بعقد ندوات، وتقديم نشرات وإرشادات لكل المعلمين بهدف تعريفهم بالبحث الإجرائي ومهاراته وتوظيفها في الميدان، نظراً لانخفاض المستوى المعرفي لمهارات البحث الإجرائي لدى مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

– دعوة كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة إلى ضرورة إغناء خبرات الطلبة المعلمين بالتدريب العملي على إجراء البحوث الإجرائية، وحثِّهم على مواصلة نموهم المهني بعد التخرج والالتحاق بمهنة التعليم.

– دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي وتطبيقه على المعلمين كافةً وخاصةً بعد ثبوت أثره الإيجابي على تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

– دعوة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الإفادة من البرنامج التدريبي، بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإبراهيم، رياض محمد. *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ٢٠٠٣م.

أبو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ الطيطي، صالح؛ وأبو شيخه، عيسى. *العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها*. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٤م.

أبو النصر، مدحت محمد. *مراحل العملية التدريبية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠٠٩م.

بارسونز، وبراون. *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي*. ترجمة: علي رشيد الحسناوي. غزة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

توفيق، عبد الجبار. *البحث الإجرائي أهميته في المشكلات التربوية وخطواته الأساسية*. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٥م.

خريشه، علي والصفدي، حسين. «معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي». *مجلة جامعة دمشق*. المجلد ١٧، العدد (٣)، (٢٠٠١م)، ص ١١٩ – ١٣٠.

سعاده، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد*

معلم المواد الاجتماعية. مصر: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٦م.

شتات، يونس. «البحث التربوي: أهميته للمعلم والمدرسة وطريقة إعداده». *مجلة التربية*. إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي، الإمارات العربية المتحدة، (١٩٩٥م)، ص ١٢٦ – ١٢٨.

الشيخ، عمر. «التجسير بين البحث التربوي والقرارات التربوية». ورقة عمل قدمت في مؤتمر: *البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.

صوافطة، وليد. *أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، ٢٠٠٥م.

مجموعة من العلماء. *بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.

مدبولي، محمد عبدالخالق. *التنمية المهنية للمعلمين، والاتجاهات المعاصرة*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. *الميسر في علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

هاشم، كمال الدين محمد. *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان أثناء الخدمة*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.

هيئة التعليم. *تدريب المعلمين على مناهج تطوير البحوث*. قطر: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨م.

وزارة التربية والتعليم. *مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً*. الأردن، ٢٠٠٦م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arthur, J., Bingham, B., Ireland, P., McQueen, C., Swain, N., «*You didn't tell us what to do» Teacher Perception of Action Research.* Paper presented at the AARE Conference Newcastle researcher, (1994). Retrieved May, 20, 2009 from: http://www.phy.nau.edu/danmac/actionrch .html

Atay, D. *Teachers Professional Development: Partnerships in Research.* Marmara University. Turkey, (2006). Retrieved July, 10, 2009 from http://www.writing.berkeley.edu/tesl – ej/ej38/a8

Christenson, M.; Ruslan, S.; Shirley, B.; Julia; Jennifer, D.; Georgene, R.; Marilyn, J. The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching & Teacher Education*. 18 (3): 259 – 273. [ERIC document reproduction service ED 7760897] (2002).

Cousins, B; Walker, CH; Patsula, L. *Teachers'*

Action Research Reports University of Sydney, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www2.fhs.usyd.edu.au/arrow/arer/003

McMillan, J.H. & Wergin, J. F. *Understanding and Evaluating Education Research*. Merrill, New Jersey. 1998.

McNiff, J. *Teaching as Learning an Action Research Approach.* Routledge, London. 1993

Onwuegbuuzie, Anthony, J. The Under Achievement of African American Teachers in Research Methodology Courses: Implications for the Supply of American School Administrators*, Journal for Negro Education.* 19, (1998) 5 – 33. Retrieved septemper, 22, 2009 from http://www.jstor.org/pss/2668241

Onwuegbuuzie, Anthony, J. *Science Process Skills and Achievement in Research Methodology Courses.* Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17 – 19, 2000).

Ross, E.W. *Becoming a Social Studies Teacher. Teacher Education and the Development of Preservice Teacher Perspectives.* Paper Presented at the Collage and University Faculty Assembly of the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. New York. [ERIC document reproduction service ED 276674] (1986).

Russell, T. *Introducing Pre – service Teachers to Teacher Research.* Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans, (2002). Retrieved July, 10, 2008 from http:\\www.educ.queensu.ca

Sagor, R. *Guiding School Improvement with Action Research*. ASCD, Alexandria, Virginia. 2000.

Schon, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action.* New York: Basic Books. 1983.

Smith, M., & Lytle, S.L. Research on Teaching *Attitudes Toward Applied Research in Schools. Research in Ontario Secondary Schools,* Canada, (1995). Retrieved June, 6, 2009, from http: // www.oise. Toronto.Ca / field – centres/tvc.htm

Epstieu, M. *Emotional and Behavioral Rating Scale.* Second Edition, pro.edpublisher, Austin, Texas. 1998.

Hewitt, R. & Little, M. (2005). *Leading Action Research in Schools, State of Florida*, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.myfloridaeducation.com

Huffman, K., Vernoy, M. *Psychology.* (4th ed). USA: John Wiley and Sons. 1997.

Johnson, B. *Teacher – as – Researcher.* [ERIC document reproduction service ED 355205] (1993).

Johnson, B., Christensen. *Educational Research*. Boston: Pearson. 2004.

Keating, J; Diaz – G.R; Baldwin, M& Thousand, J. A Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education*, 49, (5) (1998): 381.

Kiok, Y., Youngin, P., Seoung Yong, H. Elementary Teacher's Perceptions of Action Research in Korea. Korea Research Foundation, Seoul. [ERIC document reproduction service ED 43692] (1999).

Kongsak. T; Ngamnit. T; Ladda. S; Piyawan. S; Sompong. P & Samruan. C. An Application of the Principles of Action Research in Developing Teachers' Potentiality According to the National Education. Khon Kaen University, (1999). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.aabri.com

Kongsak, T & Phairoth, T. *Training on Classroom Research Skills for Student Teachers*. Faculty of Education, Khon Kaen University, Thailand. 2004.

Kraft, N.P., Teacher Research as away to Engage in Critical Reflection: *Reflective Practice*, 3 (2) (2002): 175 – 189.

Masters, J. *The History of Action Research.*

and Teacher Research: The Issues That Divide. *Education Research*, 19 (2) (1990): 2 – 10.

Stringer, E.T. *Action Research*, London: Sage Publication. 2007.

Utah State Office of Education. *Utah Character Education Action Research Project.* [ERIC document reproduction service ED 463223] (2000).

Viadero, D. *Making our Work Useful: the Challenge of Translating Education Research Findings Clearly, Usefully, and Accurately.* Paper Presenten at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004.

Wallace, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1998.

WikiEducator. *Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research*. This Project is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa, (2008). Retrieved Janyary, 20, 2009 from http://www.wikieducator.org/Action_Research.

The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan

*** Mohammad Salameh Bakheet; ** Ibrahim Al – Qaoud**
** Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER)*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2595, Postal Code 11821
E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com
*** Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566, Postal Code 21163
E – mail: qaoud@yu.edu.jo
(Received 23/11/1431H; accepted for publication 27/2/1433H.)

Keywords: Training Program, Action Research, Social Studies Teachers.
Abstract: The purpose of the present study is to beld a training program designed to develop action research skills in an intentionally selected sample (N=15) of social studies teachers within Irbid first Directorate of Education. To achieve the study objectives, a 50 – item test measuring familiarity with action research skills among social studies teachers was developed. The training program was belt In light of test results. To measure mastery of action research skills among social studies teachers, the researcher developed an open – ended essay test. Results revealed that 100% of items on the familiarity with action research skills among social studies teachers were below mastery level, so all items of test of familiarity with action research skills were implied in the proposed training program designed based on the action research skills among social studies teachers. Further results indicated a significant difference at (α=0.05) between mean levels of familiarity with action research skills on pre and post – application of the program, in favor of post – application compared with pre – application.
The conclusion advised Ministry of Education, teachers, and other academic institutions to adopt the proposed training program based on action research skills.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية:** العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂.................................✂.................................✂.................................✂.................................✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖العنوان: .... ❖صندوق بريد : .... ❖الرمز البريدي: ....

❖المدينة: .... ❖الدولة: .... ❖الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
  For this, subscription rates:
  SAR 40.00 within the Kingdom
  USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂ --

Subscription Form

Date: / /

Name: ……………………………………………………

Organization: ……………………………………………

Address: …………………………………………………… P.O. Box: …………………………

Zip Code: …………………….. City: ……………… State: ………………….. Tel.: ………………………

Fax: …………………………… E-mail: ………………………………………..

Specific issue(s): ………………………………………… Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ……..

مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن

[*] صادق حسن شديفات؛ [**] لانا خصاونه؛ [***] ممدوح الشرعة

[*] أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

[**] معلمة بوزارة التربية والتعليم الأردنية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: huhrd@yahoo.com

[***] محاضر متفرغ بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: drashraah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، التربية الإسلامية، المعلمون، الأردن.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٠ معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة للإجابة على أداة الدراسة والتي تم تبنيها من يلماز (yilmaz,2008).

تكونت أداة الدراسة من ٢٥ سؤالاً موزعة على خمسة مجالات كالآتي: المعرفة بالتربية الإسلامية، اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المتعلقة بالتربية الإسلامية، تصميم المواد التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية، إدارة الصف والاتصال، القياس والتقويم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية كانت في أعلى مستوياته عند مجال المعرفة بالتربية الإسلامية وبمتوسط حسابي مقداره ٤,١٠ وعلى النقيض بلغ مستوى الثقة أدنى مستوياته عند مجال إدارة الصف والاتصال داخل الصف بمتوسط حسابي مقداره ٣,٢٥. المجالات الأخرى بلغت متوسط حساباتها أعلى من ٣,٥٠ وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات البحثية والنظرية في مجال الدراسة.

self-efficacy grounded in faulty experimentation." *Journal of Social and Clinical* Psychology, 26(6), (2007), 641-658.

Compeau, D., Higgins, C. A. "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test." *MIS Quarterly, 19*(2), (1995), 189-211.

Eisenberger, J. C., Conti-D'Antonio, M. & Bertrando, R. *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Larchmont: Eye on Education. (2005).

Goddard, R. D. "Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement." *Journal of Educational Psychology, 93*(3), (2001), 467-476.

Guskey, T. R., & Passaro, P. *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (1993).

Larrick, C. S. *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Virgina, Charlottesville. (2004).

Lomi, C. "Evaluation of a Swedish version of the arthritis self-efficacy scale." *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Vol. 6(3), (1992), 132-138.

Moore, W. P., Esselman, M. E. *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit*? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350252). (1992).

Morel, P. D., & Caroll, J. B. "An extended examination of pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy." *Scholl Science and Mathematics, 103*(5), (2003), 246-252.

Pajares, F. "Self-efficacy beliefs in academic settings." *Review of Educational Research, 66*, (1997), 543-578.

Pajares, K. "Gender and perceived self efficacy in self –regulated learning." *Theory into Practice*, 41, 2 , (2002), 116 – 125.

Ross, J. A. *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for curriculum studies. (1994).

Ross, J. A. "Effects of running records assessment on early literacy achievement." The *Journal of Educational Research, 97*(4), (2004), 186-194.

Semmar,Y. Adult learners and academic achievement: The roles of self efficacy, self regulation, and motivation. ERIC ED491441. (2006).

Sperber, A., Devellis, R. F., & Boehlecke, B. "Cross-cultural translation: methodology and validation." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), (1994), 501-524.

Ware, H., & Kitsantas, A. "Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment." *Journal of Educational Research, 100*(5), (2007), 303-310.

Wood, R., & Bandura, A. "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making." *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, (1989), 407-415.

Woolfolk, A. *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall. (1990).

Yilmaz, A. "Self-efficacy perceptions of prospective social studies teachers in relation to history teaching." *Education, 129*(3), (2008), 506-520.

techniques that may be required for effective teaching of Islamic education. Some of these strategies and techniques include concept maps, second-hand sources, computer technologies, application-related problems, and excursion and observation activities. Further, Islamic education teachers believe in their abilities to plan and determine the strategies and methods aimed at improving skills.

The third dimension which received moderate-to-high efficacy level is material design and use related to Islamic education. Islamic education teachers indicated that they have the theoretical and practical knowledge regarding their decision on how to design and use of materials in teaching Islamic subjects and have the ability to provide the material diversity in teaching Islamic education. The dimension of measurement and evaluation as well recived moderate-to-high efficacy level indicating that islamic education teachers have the ability to perform effective measurment and evaluation when teaching islamic education. The last diemsnion of teacher efficacy is in-class communication and classroom management which was moderate in efficacy as indicated by islamic education teachers. To elaborate, Islamic education teachers believe in their competence to create the classroom environment with high level of motivation; actively involve students in the lesson and enable students to use concepts related to Islamic education correctly; and can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues with students. In short, it appears that Islamic education teachers have acceptable level of confidence related to teaching Islamic education in Jordan, which is an indication of effective teaching leading to improved students' learning and performance. Another strand of results regarding demographic variables of Islamic teachers indicated that gender and years of teaching experience did not have any significant effects on the efficacy dimensions. This result opens the door for more demographic variables to be included in further research.

Implications and Recommendations

Several implications can be drawn from this research. First, the results of this study suggest that the efficacy level is well within the accepted range to maximize students' learning and increase their academic achievement. However, the dimension of in-class communication and classroom management needs further attention. The study results and implications suggest the following recommendations for practice and theory.

From a practical standpoint, the following recommendations are suggested: (a) the Ministry of Education should prepare seminars, training workshops, and materials about self-development of teachers especially those related to in-class communication and classroom management skills; (b) school principals should stress on the importance of the work environment and school culture as a change agent to enhance the efficacy beliefs of Islamic education teachers; and (c) higher education institutions should evaluate their Islamic education curriculum related to the above five aforementioned dimensions to provide the school system with Islamic teachers with high teaching efficacy. From a theoretical standpoint, the population of the future research should be expanded to include all Islamic education teachers in Jordan. The study should also compare between private and public schools, geographic regions, educational levels of respondents, and so on. Other studies should not only study the efficacy believes of in-service teachers but also pre-service teachers. Another recommendation for future studies would be to include a qualitative part in any investigation to provide a clearer picture of the results obtained.

References

Abu-Alila, M." Teachers self-efficacy and its relation to personal competencies and control among gender and prior experience." *The Educational Journal-Faculty of Education, University of AlaZhar, 124*(1), (2004), 337-380.

Agarwal, R. S., & Stair, R. M. "The evolving relationship between general and specific computer self-efficacy: An empirical assessment." *Information Systems Research, 11*(4), (2000), 1-17.

Alderman, M. K. *Motivation for achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (1999).

Alqadoomy, A. "A study of the sources of self-efficacy for players of volley ball based on their perceptions." *Dirasat, Faculty of Education, 33*(2), (2006), 349-366.

Alzayat, F. Construct validation of academic self-efficacy and its determination. *In Series of cognitive and psychological (2nd ed.), approaches, models, and theories*. Cairo Press for Universities, (2001), (491-538).

Bandura, A. "Self-efficacy mechanism in human agency." *American Psychologist, 37*, (1982), 122-147.

Bandura, A. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning." *Educational Psychologist, 28*(2), (1993), 117-148.

Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. (1997).

Bandura, A. "Much ado over a faulty conception of perceived

Results Pertaining to Research Question 2

Research question 2 concerns the significant differences among efficacy level dimensions and the following individual demographics of Islamic education teachers in Jordan: gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) statistical procedures were used because this research question involved multiple dependent and independent variables. The five dimensions of efficacy level were treated as the dependent variables, whereas categorical level variables (e.g., gender and years of teaching experience) were used as the independent variables. The results for each independent variable were reported separately. MANOVA analysis yielding significant differences was followed with ANOVA analysis and post hoc comparisons, respectively. All post hoc comparisons utilized Tukey's test at an alpha level of .05.

Gender

Gender was used as an independent variable to determine whether perceptions of efficacy level dimensions differed for males versus females. Pillai's Trace was selected as the test statistic to evaluate the presence of differences across gender, with regard to the set of dependent variables. MANOVA analysis revealed no significant differences across levels of gender (see Table 6). As shown in the table, the calculated value of Pillai's Trace was .04 (F = .78, df = 5, p = .27) indicating that differences did not exist for male and female respondents across the dependent variables.

Table 6. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Gender.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.04	.78	5	.57
Wilks' Lambda	.95	.78	5	.57
Hotelling's Trace	.04	.78	5	.57
Roy's Largest Root	.04	.78	5	.57

Years of Teaching Experience

The respondent's total years of teaching experience was treated as an independent variable to determine if significant differences in perceptions of efficacy level dimensions emerged across these categories. The years of experience were grouped into five categories. MANOVA analysis showed no statistically significant differences across categories of teaching experience. The calculated value of Pillai's Trace was .19 (F = 1.01, df = 20, p = .45) (see Table 7).

Table 7. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Years of Experience.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.19	1.01	20	.45
Wilks' Lambda	.83	.99	20	.47
Hotelling's Trace	.20	.98	20	.49
Roy's Largest Root	.08	1.65	5	.15

Discussion

Improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement has been an area of great concern for the past two decades. One promising area of inquiry that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Even though teacher efficacy has been investigated for science teachers, English teachers, and social studies teachers, the investigation of Islamic education teacher efficacy is rather limited. Moreover, no research addressing this issue was located in Jordan. Therefore, the goal of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. One-hundred ten Islamic education teachers were given a valid and reliable instrument in which they were asked to provide demographic information and respond to 25 statements classified into five dimensions using a 5-point Likert-type scale.

The results of this research indicate that Islamic education teachers have moderate-to-high level of efficacy as indicated by its overall mean values for all dimensions except for the dimension of in-class communication and classroom management which received moderate mean value as follow: knowledge of Islamic education (4.10), selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education (3.85), material design and use related to Islamic education (3.99), in-class communication and classroom management (3.25), and measurement and evaluation (3.70).

With regard to the knowledge of Islamic education dimension, it appears that Islamic education teachers have sufficient knowledge of Islamic concepts, which helps in conveying different opinions about Islamic subjects to studnets. Moreover, teachers update their knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments in their field of specialty. Similarly, Islamic education teachers believe in their ability to select and apply strategies, methods, and techniques related to Islamic education. Specifically, they know how to utilize the best strategies, methods, and

On the other hand, results presented in Tables 2 and 3 revealed that the overall mean score for items of the selection and application of strategies, methods, and techniques dimension and material design and use were (3.85) and (3.99) respectively, indicating, on average, moderate-to-high efficacy levels regarding these dimensions. Further, all items in both dimensions were above the mean value of 3.50.

Table 2. Means and Standard Deviations for the Items of the Selection and Application of Strategies, Methods, and Techniques Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I know the strategies, methods, and techniques that may be required for effective teaching of Islamic education.	3.77	.90
2. I can use the concept maps effectively in teaching Islamic education.	3.87	1.20
3. I experience ease in using second-hand sources in teaching Islamic education.	4.20	.89
4. I can effectively make use of the computer technologies in teaching Islamic education.	4.24	1.14
5. I know the application-related problems in selection and design of strategies, methods, and techniques, and I am capable of planning accordingly.	3.80	.84
6. I would experience ease in determining the strategies and methods fitting the skills.	3.63	.93
7. I would experience ease in planning activities aimed at skill.	3.66	.84
8. I would experience ease in using excursion and observation activities for sufficient teaching of Islamic education.	3.66	.84
Average	3.85	.48

Table 3. Means and Standard Deviations for the Items of the Material Design and Use Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I have the theoretical knowledge regarding use of materials in teaching Islamic subjects within the scope of the Islamic education course.	4.15	.58
2. I would experience ease in providing the material diversity in teaching Islamic education.	3.95	.73
3. I can design the materials myself and use them in activities I design.	3.94	.77
4. I would experience ease while deciding when and how to use the materials.	3.94	.77
Average	3.99	.61

Table 4 clarified that the overall mean score for all items of the in-class communication and classroom management was 3.25, indicating moderate level of efficacy among Islamic education teachers regarding this dimension. Item (1) had the highest mean value (3.93), whereas items (5, 6, and 7) had the lowest mean values of 2.85, 2.86, and 2.35 respectively.

Table 4. Means and Standard Deviations for the Items of In-Class Communication and Classroom Management Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I see myself competent in creating the classroom environment required for effective teaching of Islamic education.	3.93	.77
2. I would experience ease in finding the sources of motivation problems my students may experience in connection with the Islamic education course and subjects.	3.85	.76
3. I have the teaching qualifications required for creating a classroom environment with high level of motivation.	3.09	1.26
4. I can effectively involve my students actively in the lesson in teaching Islamic education.	3.86	.84
5. I can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues I will establish with my students.	2.85	1.19
6. I can enable my students to use the Islamic concepts correctly.	2.86	1.40
7. I can enable my students to use the link between today and the past.	2.35	.95
Average	3.25	.49

Finally, Table 5 indicated that mean of the items of measurement and evaluation was 3.70, reflecting moderate-to-high efficacy level of Islamic education teachers related to this dimension.

Table 5. Means and Standard Deviations for the Items of the Measurement and Evaluation Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I can perform effective measurement and evaluation in teaching Islamic education.	3.64	1.09
2. I would experience ease in using the student product files in the measurement and evaluation process.	3.78	.90
3. I would not experience difficulties in spreading measurement and evaluation over the process in teaching Islamic education.	3.68	.97
Average	3.70	.65

Instrument Standardization

The instrument was pilot tested with a group of 29 Islamic education teachers who were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of items and in the instructions for completing the instrument. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of teachers used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the five sub-scales was as follow: knowledge of Islamic education (α = .70), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education (α = .81), material design and use related to Islamic education (α = .78), in-class communication and classroom management (α = .73), and measurement and evaluation (α = .76). These figures suggest that the instrument is suitable to measure the Islamic teachers' efficacy levels related to these constructs. Moreover, a minimum of three items under each dimension is acceptable.

Data Collection

The researchers distributed the instruments for Islamic education teachers hand to hand during the first semester of the academic year 2009/2010. The researchers explained to the participants the purpose of the study and encouraged them to read the statements carefully before ticking the appropriate choice. The participants were insured confidentiality and anonymity. Participants were also instructed to hand the instruments to the school principal, which later were collected by the researchers.

Data Analysis

Procedures for statistical analysis were discussed by each research question. The first research question was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. Descriptive statistics including means and standard deviations for each sub-scale and its items were utilized to answer for this question. The second research question concerned if differences exist in the perceived efficacy levels of Islamic education teachers related to gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to identify the differences in the efficacy dimensions among the two aforementioned demographics. The scale scores for the efficacy dimensions were treated as the dependent variables, whereas the different levels of the categorical demographic variables (e.g., gender and teaching experience) were treated as the independent variables. Each independent variable was tested separately. In the case where significant differences among levels of the independent variables were detected, MANOVA analysis was then followed with Univariate analysis of variance (ANOVA) and post hoc comparisons utilizing Tukey's test at an alpha level of .05.

Results

The data collected from all participants were coded, input to the SPSS spreadsheets, and analyzed using software package SPSS version 11.5. Descriptive statistics for all variables in this study were examined using SPSS frequencies. The minimum and maximum values of each variable were examined for the accuracy of data entry by inspecting out of range values. An examination of these values did not detect any out of range values. Missing subjects were not detected either. Results of the study were addressed by each research question.

Results pertaining to Research Question 1

The first research question of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. The mean values and standard deviations for teachers' responses to these items and the average of all items are presented in Tables (1) through (5).

According to Table 1, the overall mean score for all items related to Knowledge of Islamic education was (4.10), indicating, on average, high efficacy level regarding knowledge of Islamic education experienced by Islamic education teachers. Moreover, means of the items ranged from (4.04) to (4.17), reflecting high efficacy levels related to this dimension.

Table 1. Means and Standard Deviations for the Items of the Knowledge of Islamic Education Dimension

Items	Means	Std. Deviation
1. I have sufficient knowledge of Islam concepts within the scope of the Islamic education course.	4.17	.97
2. I can convey different sources and opinions about Islamic subjects to my students.	4.10	.93
3. I update my knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments.	4.04	.83
Average	4.10	.64

d) In-class communication and classroom management.
e) Measurement and evaluation.

2. Are there any statistically significant differences in the Islamic education teachers' perceived efficacy levels based on the following demographics: Gender and teaching experience?

Importance of the Study

The results of the study may benefit Islamic education teachers in Jordan because it begins to define their perceptions of self-efficacy and what types of professional development needs they have. It may also provide insight into their perceived deficits related to Islamic education and the required training workshops suited. The results of the study may also provide an indication for the Ministry of Education as to the effectiveness of their Islamic education teachers. Based on the results of the study, public and private colleges and universities may begin to evaluate their Islamic education curriculums and how they may be redesigned as to better meet the needs of Islamic education teachers to enhance their teaching efficacy.

Research Methods and Procedures

Population and Sample

The target population for this study was all Islamic education teachers in the educational directorate of Zarqa in Jordan. The sample for this study comprised of 130 Islamic education teachers whom were selected randomly from a pool of 572 teachers. A total of 110 usable instruments were returned with a response rate of 80%. The sample distribution was 45 males (40.9%) and 65 females (59.1%). With regard to teaching experience, 18 (16.4%) had less than 5 years; 24 (21.8%) between 5-9 years; 25 (22.7%) between 10-14 years; 29 (26.4%) between 10-14 years; and 14 (12.7%) above 20 years of teaching experience.

Instrumentation

The instrument used to collect data in this study was a two-part questionnaire named the teacher efficacy scale (TES) adapted from Yilmaz (2008). The TES was partially modified to be more related to the Islamic education teachers. The first part of the questionnaire included five sub-scales with 25 items and were rated on a Likert-type scale ranged as follow: 1 "Strongly Disagree", 2 "Disagree", 3 "Neutral", 4 "Agree", and 5 "Strongly Agree". These subscales were knowledge of Islamic education (3 items), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education (8 items), material design and use related to Islamic education (4 items), in-class communication and classroom management (7 items), and measurement and evaluation (3 items). The second part of the questionnaire collected demographic information related to teachers' gender and teaching experience. The original version of the TES was developed through an extensive review of the literature and a field test. The TES was shown to have both content and face validity. For indication of reliability, the Cronbach's alpha of the instrument was .78.

Instrument Translation Process

To ensure equivalence of meaning of the items and constructs between the Arabic and English versions of the TES, a rigorous translation process was used and included forward and backward translation, subjective evaluations of the translated items, and pilot testing. The goal of the translation process was to produce an Arabic version of the TES with items that were equivalent in meaning to the original English version (Lomi, 1992; Sperber, Devellis, & Boehlecke, 1994). One translator, (faculty member) bilingual in English and Arabic, translated the English version of the TES into Arabic (forward translation). This translator was instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the TES was then back-translated (from Arabic into English) by another faculty member, bilingual in English and Arabic. The back-translated items were then evaluated by a group of three faculties to ensure that the item meanings were equivalent in both the original English version and the back-translated version. If differences in meaning were found between items, those items are put through the forward and back-translation process again until the faculties are satisfied for there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the TES was then pilot tested with a group of 15 Islamic teachers to collect feedback about instrument content and usage. The feedback from the teachers emphasized that the instrument has both face and content validity.

students including challenging students (problematic and struggling students); attempt to include families in the education process of children; do their job affectionately through spending more time on instructional activities; motivate students and praise them more frequently; and have high expectations for students' academic achievement and success (Bandura, 1997; Eisenberger, Conti-D'Antonio, & Bertrando, 2005; Goddard, 2001; Larrick, 2004; Moore & Esselman, 1992; Ross, 2004; Ware & Kitsantas, 2007). Woolfolk (1990) added that teachers with high efficacy perceptions establish high aspirations for the future and persist to attain their future goals.

Teacher efficacy comes from four sources (Bandura, 1993; Woolfolk & Hoy, 2000). The first sources is that related to prior mastery experiences (Agarwal & Stair, 2000; Bandura, 2007; Compeau & Higgins, 1995), which are regarded as the most prominent source of efficacy judgments because they are based on actual individual experiences (Bandura, 1982). Teachers use personal experiences to increase their teaching confidence. As social cognitive theory suggests, performance successes reinforce efficacy beliefs whereas failures create doubt and undermine self-beliefs of capability (Wood & Bandura, 1989). In general, therefore, as teachers experience on the job success, they are more likely to feel effective and deliver high quality instruction (Abu-Alila, 2004). The second source of teacher efficacy is vicarious experience. Teachers increase their efficacy beliefs through observations, readings, and videos of other teachers who are highly effective and come to believe that they too can become effective. The third source of efficacy beliefs is social persuasion, where teachers use dialogue to convince, persuade, motivate and encourage each other to believe in their teaching effectiveness (Alzayat, 2001). Individual psychological conditions represent the fourth potentially important source of efficacy perceptions. Strong emotional reactions to a task (teaching) are believed to provide cues about the level of success or failure that can be anticipated in completing that task (Pajares, 1997, 2002; Semmar, 2006).

Based on the above discussion, it appears that efficacy beliefs of teachers are critical for the success of the educational system as a whole and for the success of each student. What is missing from literature is the focus on self-efficacy of Islamic education teachers. Although efficacy perception of teachers is important for all disciplines, it has a distinct meaning in the Islamic education discipline. To elaborate, Islamic teachers should have focused and thorough knowledge of the subject matter of the Holly Quraan (the words of Allah), the Sunna (a way of life for Muslims), and the basic laws and rules of Islam. These three pillars are important for Islamic education teachers to maximize their teaching efficacy. If Islamic education teachers' efficacy beliefs related to the above mentioned three pillars are high, then their teaching effectiveness will be maximized. Overall, the ultimate outcome would be the best of the education system and the success of the individual student. Therefore, it is important to investigate the efficacy beliefs of Islamic education teachers.

Statement of the Problem

Teacher efficacy has been reported as a key determinant of teaching effectiveness and is related to improvements in the educational system, which ultimately impact students' learning and academic achievement. A review of literature has indicated that little or no research studies have focused on the self-efficacy perceptions of Islamic education teachers. To the researchers' best knowledge, no studies have been conducted in Jordan regarding the teacher efficacy beliefs. Therefore, the primary purpose of this study is to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan as it relates to a number of competencies. Teachers who have thorough knowledge of the subjects involved in Islamic education; the ability to design materials, select proper methods and strategies to teach Islamic education, and use proper evaluations; and have classroom management skills, are expected to exhibit higher efficacy beliefs than those who do not.

Research Questions

To achieve the primary purpose of the study, the following research questions were formulated:

1. What are the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in relation to the following aspects?

a) Knowledge of Islamic education
b) Selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education.
c) Material design and use related to Islamic education.

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 23-31 Riyadh (2012/1433H.)

Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan

*** Sadeq Al – Shudaifat; ** Lana Khasawneh; *** Mamdouh Alshuraa**
** Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

*** Instructor, Ministry of Education*
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: huhrd@yahoo.com

**** Instructor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: drashraah@yahoo.com

(Received 3/2/1431H; accepted for publication 30/7/1431H.)

***Keywords*:** Self-efficacy; Islamic education; teachers, and Jordan.

Abstract. The primary purpose of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. A random sample of 130 Islamic education teachers was selected to respond to a validated instrument developed by Yilmaz (2008). The instrument comprised of five dimensions with 25 items distributed as follow: knowledge of Islamic education, selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education, material design and use related to Islamic education, in-class communication and classroom management, and measurement and evaluation. The results of the study indicated that self-efficacy of Islamic teachers was the highest for the knowledge of Islamic education with a mean value of 4.10. However, the lowest efficacy level of Islamic teachers was for in-class communication and classroom management with a mean value of 3.25. The rest of the dimensions had mean values above 3.50. The study ended by offering a number of theoretical and practical implications for the field of study.

Introduction and Theoretical Framework

In the past two decades, a good deal of research has focused on improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement. One promising area of research that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Teacher efficacy has been defined as "teachers' belief or conviction that they can influence how well students learn, even those who may be difficult or unmotivated" (Guskey & Passaro, 1993, p. 3). Ross (1994) defined teacher efficacy as "the extent to which teachers believe their efforts will have a positive effect on student achievement" (p. 5). These two definitions indicate that the perception of one's ability affects one thought feelings, motivations, and actions toward students' success and learning (Morell & Caroll, 2003).

Today's teachers have multiple responsibilities including the ability to manage the classroom well; communicate clearly with students; design classroom materials; present the content knowledge effectively; provide learning, select and apply proper strategies and teaching techniques; and provide proper measurement and evaluation for students' learning and achievement. Therefore, teaching is a profession that needs more efficacy than ever before.

A good deal of research over the past two decades has demonstrated that efficacy beliefs influence behavior and performance through effecting on direction, intensity, and persistence of effort (Alqadoomy, 2006). Teachers with high efficacy perceptions can make an effort to create an effective educational environment in the classroom using a variety of teaching methods and strategies (Alderman, 1999). Research has also emphasized that teachers with high efficacy perceptions believe they would perform and manage teaching in an effective manner; establish communication with all types of

أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية

*** عبد الله أحمد بني عبد الرحمن؛ ** ربا فهمي بطاينه**

** أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣

E – mail: baniabdelrahman@yahoo.com

*** أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣

E – mail: rubab@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ)

الكلمات المفتاحية: التقييم، اللغة الأم، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية.

ملخص البحث. استكشفت هذه الدراسة أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٢٦ طالب مدرسة عرب تلقوا تعليمهم لمدة ثلاث سنوات في مدارس أمريكية تدرس بالإنجليزية ومدرسة عربية تدرس بالعربية. تم تقييم تحصيل الطلاب في مقررات الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية بأربع طرق مختلفة من حيث لغة التقييم وهي: الإنجليزية الإنجليزية في الأسئلة والإجابة والعربية العربية في الأسئلة والإجابة والعربية في الأسئلة والإنجليزية في الإجابة والإنجليزية في الأسئلة والعربية في الإجابة.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي والإحصاء الوصفي لتحليل النتائج. أظهرت نتائج الدراسة أفضلية في تحصيل الطلاب في الطريقة التي استخدمت العربية العربية في الأسئلة والإجابة على باقي الطرق.

Hawks, P. Making Distinctions: A discussion of the use of the mother tongue in the foreign language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, Vol. 7, (2001), pp 47-55. Retrieved 21 March 2010 from http://www.hkjtefl.org/Contents.html.

Jehlen, A. English lessons**:** when students don't speak English**,** what's the best route to classroom success--and high test scores? (2002), (**Cover Story**). *NEA Today*, May 1.

Marsh, H., Hau, K., & Kong., C. Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review,* Vol. 70, No. 3, (2009), pp 302-347.

National Council on Education Standards and Assessment. *Raising Standards for American Education: A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People.* Washington, DC: National Council on Education Standards and Assessment, 1992.

Nieto, S. *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education*. White Plains, New York: Longman, 1992.

O'Day, J. & Smith, M. Systemic reform and educational opportunity. In S. Fuhrman (ed.), *Designing Coherent Education Policy* (250-312). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Phillipson, R. *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

Piasecka K. The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults,* (1988), (97-103). London: Edward Arnold.

Smith, V. Nursing student attrition and implications for pre-admission advisement. *Journal of Nursing Education*, Vol. 29, No. 5, (1990), pp 215-218.

Stevick, E. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Swain, A. & Lapkin, S. The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for program Development. *International Journal of Applied Linguistics,* Vol. 15, No. 2, (2005), pp 169-186.

Verhoeven, L. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, (1990), 90-114.

Wang J. & Goldschmidt, P. Opportunity to learn, *language* proficiency, and immigrant status effects on mathematics *achievement. Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 2, (1999), pp 101-113.

Xiaodi, L. Research on Bilingual Teaching in the Universities of Northeast Traditional Industry Base. *Research in Teaching,* No.3, (2006), pp 17-25.

teacher-generated tests.

3. Other variables, such as grade level, were not taken into account in the analysis.

The findings also suggest that three years of residence and studying in an English-medium school may not be adequate for satisfactory academic progress. This may suggest that using L2 as the sole medium of instruction and assessment may place S/FL learners at a disadvantage even after as long as three years of English-medium study.

The findings further suggest that teachers can help non-native learners of English improve their achievement through using these students' L1 in assessment. It is evident that even when L2 is the medium of instruction and assessment, translating tests into the learners' L1 is a catalyst for better achievement.

The researchers are well aware of the difficulty of hiring native-speaking teachers who also speak the language(s) of their S/FL learners for all school subjects. However, it may prove more feasible to hire one teacher to translate and mark tests, especially for students who constitute large proportions of student populations in mainstream education.

Understandably, this would place huge budgetary demands on the school, but the gain may be worth the expense, especially within the framework of major initiatives, such as the No Child Left Behind. Despite budgetary and availability constraints, this call is supported by evidence that taking advantage of the learner's language, culture and competence is an important step towards providing education for all. Bringing the home language into schools means that formal learning is no longer just for the dominant groups, which promises to dramatically improve education for ethnic and linguistic minority children (Benson, 2005).

References

Atkinson, D. Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal,* Vol. 8, (1993), pp 2-5.

Atkinson, D. *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman, 1993.

Atkinson, D. The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT,* Vol. 41, No. 4, (1987), pp 241-247.

Auerbach, E. Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly,*Vol 27, No.1, (1993), pp 9-32.

August, D. & Hakuta, K. *Improving Schooling for Language-Minority Children*. Washington, DC: National Academy Press, 1997.

Baniabdelrahman A. & Lincoln, F. Arab students' explanations of interactions and study experiences at a United States university. *Damascus University Journal*, Vol. 24, No. 1, (2008), pp 59-83.

Benson, C. *Mother Tongue-Based Teaching and Education for Girls*. UNESCO Bangkok. Retrieved 21 March 2010 from http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001420/142079e.pdf, 2005.

Benson, C. *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Commissioned study for EFA Global Monitoring Report 2005. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf.

Bolitho, R. Talking shop: The communicative teaching of English in non-English-speaking countries' *ELT,* Vol. 37, No. 3, (1983), pp 235-42.

Brisk, M. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.

Brown, M. The effect of a support group on students' attrition due to academic failure. *Journal of Nursing Education*, Vol. 28, No. 8, (1987), pp 324-327.

Carlisle, J., Beeman, M., Davis, L. & Spharim, G. Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 20, (1999), pp 459-478.

Center for Language Minority Education and Research. *Comprehensive Services for Secondary Immigrant Students Demonstration Project Outcomes Report*. Long Beach, California: The Andrew F. Mellon Foundation, Program in Immigrant Education, 1996.

Chambers, F. Promoting the use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal,* No. 4, (1991), pp 27-31.

Chambers, G. Teaching in the target language. *Language Learning Journal,* Vol. 6, (1992), pp 66-67.

Chamot, A. & O'Malley, J. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1994.

Coleman., J. English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching,* Vol. 39, (2006), pp 1-14.

Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching.* London: Edward Arnold, 1991.

Cummins, J. Language and literacy acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 10, No. 1, (1989), pp 17-31.

Cummins, J. Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. *Modern Foreign Languages,* No. 1, (2005), pp 45-55.

Deller, S. & Rinvolucri, M. *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner´s Language*. London: Baskerville Press Ltd, 2002.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. *Language Two*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1982.

Ellis, R. *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall International (U.K) Ltd, 1988.

Freeman, D. & Freeman, Y. *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1994.

Harbord, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT,* Vol. 46, No. 4, (1992), pp 350-355.

Tukey's test of multi-comparisons was used to determine the source of difference among groups, as shown in Table 5 below.

Table 5. Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in science

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	87.42	26	2
B	78.31	26	3
C	69.85	26	4
D	58.77	26	1

- **Significant at α <0.05**

Table 5 shows statistically significant differences in the students' scores in science in the four methods of assessment. As was the case in mathematics, the Arabic-Arabic method topped the list. Students' scores were significantly higher than those in the English-Arabic, Arabic-English and English-English methods of assessment. The analysis also reveals that the students scored significantly higher in the English-Arabic method than the Arabic-English and English-English methods.

Moreover, the analysis shows that the students' scores in the Arabic-English method were significantly higher than those in the English-English method. As in mathematics, the rank order of the students' scores in the four methods of assessment was the Arabic-Arabic, English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods of assessment, respectively. Tables 6 and 7 indicate significant differences in students' scores due to the methods of assessment (F (3,0.05) = 21.88) in social studies.

Table 6: ANOVA of students' scores in social studies

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*Sign*
Between Groups	3	2025.31	675.10	21.88	.0001*
Within Groups	100	3085.31	30.85		
Total	103				

- **Significant at α 0.05**

Table 7: Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in social studies

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	61.58	26	2
B	57.46	26	3
B			
B	53.77	26	4
C	49.65	26	1

- **Significant at α 0.05**

Tables 6 and 7 collectively show that the students scored significantly higher in the Arabic-Arabic method of assessment than in its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts. However, these results show no statistically significant difference at (α=0.05) between the students' scores in the English-Arabic and Arabic-English methods. In other words, the participants scored best in social studies using the Arabic-Arabic method followed by both the English-Arabic and Arabic-English methods while the English-English method yielded the lowest scores.

Conclusion, Limitations and Pedagogical Implications

Even though L2 has been essentially unchallenged as the ideal medium of instruction in the language classroom, the rationale for this use is far from clear. The literature suggests that students' achievement is negatively affected by LEP in the medium of instruction and assessment, and that S/FL learners do not make as much academic progress as native speakers. Mother tongue-based education not only increases access to skills but also raises the quality of basic education through facilitating classroom interaction and integration of prior knowledge and experiences with new learning (Benson, 2004).

However, since students' achievement is the major, and oftentimes sole, criterion by which teacher and school effectiveness is judged and academic progress is measured, the medium of assessment should not be allowed to affect these constructs. In other words, the medium of assessment should not constitute an obstacle in assessing students' achievement (Chamot & O'Malley, 1994).

This study is an attempt to test this premise through giving the participants the opportunity to be assessed in a number of L1-L2 combinations to determine whether or not the method of assessment, manifested in these combinations, has a significant effect on achievement. However, even though the findings, which were obtained through sound and rigorous procedures, are promising and in favor of the sole and, to a lesser extent, mixed use of L1 in assessment, these findings are not readily generalizable for the following reasons:

1. The relatively small sample size.
2. The lack of any proper treatment or control of variables in that the students were assessed using

variables, the questions of the exams were based on the content of the American school textbooks. The answers of the questions were given to the Arab teachers.

After administering the tests at the American schools, the teachers provided the researchers with the results and copies of the tests which were then translated into Arabic. Arrangements were made with the principal of the Arabic school to test the participants using the four methods of assessment.

While the students' answers in the English-English and Arabic-English methods were marked by teachers from the American schools, those in the Arabic-Arabic and English-Arabic methods were marked by teachers from the Arabic school. Three teachers from each subject area marked the students' tests, and average scores were calculated and used in the analysis of the findings.

Findings and Discussion

SAT software was used to analyze the results. Table 1 presents descriptive statistics for the participants' scores in the four methods of assessment in mathematics, science, and social studies.

Table 1. Means and standard deviations of students' achievement across subject matter

Method	*N*	*SD*	*Math* *Mean*
English-English	26	63.58	8.30
Arabic- Arabic	26	84.54	6.46
English-Arabic	26	75.73	5.47
Arabic- English	26	70.00	5.96
Method	*N*	*SD*	*Science* *Mean*
English-English	26	58.77	8.14
Arabic- Arabic	26	87.42	3.14
English-Arabic	26	78.31	3.86
Arabic- English	26	69.85	3.93
Method	*N*	*SD*	*Social Studies* *Mean*
English-English	26	49.65	7.29
Arabic- Arabic	26	61.58	4.73
English-Arabic	26	57.46	5.27
Arabic- English	26	53.77	4.48

Table 1 shows differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. In order to determine whether or not these differences are significant, one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

Table 2 below shows the results for mathematics.

Table 2. ANOVA of students' scores in mathematics

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*sign*
Between Groups	3	6175.92	2058.64	46.77	.000*
Within Groups	100	4401.92	44.02		
Total	103	10577.85			

- **Significant at α 0.05**

Table 2 shows statistically significant differences in students' test scores in mathematics due to the method of assessment (F (3,0.05) = 46.77). To determine the source of this difference, Tukey's test of multi-comparisons was used, as shown in Table 3 below.

Table 3. Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in mathematics

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	84.54	26	2
B	75.73	26	3
C	70.00	26	4
D	63.58	26	1

- **Significant at α 0.05**

Table 3 shows that the participants scored significantly higher (at α = 0.05) in the Arabic-Arabic method than in the other three methods. The results also show that the subjects scored significantly better (at α = 0.05) in the English-Arabic method than in the Arabic-English and the English-English methods. In other words, the analysis shows that the participants' scored highest in the Arabic-Arabic method followed by the English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods, respectively.

Similarly, statistically significant differences were found in students' test scores in science due to the method of assessment, as shown in Table 4.

Table 4. ANOVA of students' scores in Science

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*sign*
Between Groups	3	11629.34	3876.45	140.76	.0001*
Within Groups	100	2753.88	27.54		
Total	103				

- **Significant at α 0.05**

mathematics, science, and social studies in mainstream schools with their scores in the same subjects in the Arabic school they attended three evenings a week. A big gap was found between their respective scores in the two schools.

The previous studies concentrated on highlighting the positive effect of using L1 in teaching other subjects. None of them investigated the effect of using L2 as a medium of assessment on school children's achievement after spending three years or more in an English speaking environment, which this study takes into consideration.

Problem, Purpose and Question of the Study

Early on, LEP may make it normal for Arab students not to achieve as good in an English-medium school as they could in an Arabic-medium school. However, the question to be asked is whether this continues to be the case after living in an English-speaking community and, thus, studying at an English-speaking school for a number of years, especially in light of research findings (cf., for example, Smith, 1990) that students' linguistic and communicative competence is related to the length of time they spend in the language community.

This study is an attempt to explore the effect of the medium of assessment on Arab students' achievement in mathematics, science, and social studies. It further aims at identifying potential causes of their poor achievement after three years of residence in an English-speaking community.
More specifically, the study attempts to find answers for the question:

Does the medium of assessment affect the Arab school children's achievement in mathematics, science, and social studies?

Subjects, Instrumentation and Procedures

The population of the study consisted of all the Arab school children in Fayetteville/Arkansas. Because the number of the Arab children who were studying in Fayetteville /Arkansas was small, the sample of the study covered all of them. Twenty-six Arab children studying in American public schools in the morning and in an Arabic school three evenings a week comprised the subjects of this study. Five of those are in first grade, four in second grade, six in third grade, six in fourth grade, and five in fifth grade, all of whom have spent three to four years in the United States.

The medium of instruction and assessment in American schools is English, an S/FL for these children whose native Arabic is the medium of instruction and assessment in the Arabic school. Mathematics, science, and social studies were selected for the treatment. Whereas mathematics and science were chosen because similar content is covered, social studies varied in content in the two types of schools. The combination of similar and different content is hoped to add depth and rigor to the findings of the research.

After parental consent was obtained for their children's participation in the study, the following four methods of assessment were used:

1. *English-English*, in which test questions were written in English and had to be answered in English.
2. *Arabic-Arabic*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in Arabic.
3. *English-Arabic,* in which test questions were written in English and had to be answered in Arabic.
4. *Arabic-English,* in which test questions were written in Arabic and had to be answered in English.

The questions of each exam consisted of 25 short answer questions. The total score of each subject was out of 25. Then the scores were converted to be out of 100. The questions validity and reliability were established. After developing the tests in their English versions, they were given to three American professors and three graduate students of elementary education for validation. After that, the Arabic versions were validated by Arab teachers and Arab graduate students. Based on their comments, the tests were modified and then administered to a pilot of 15 students from outside the sample (from another city). Two weeks later, the tests were re-administered. Pearson correlation was calculated and found to be 0.894.

The first researcher then sat with the teachers of the American school to explain the purpose and procedures of the study. An assessment schedule was set for mathematics, science, and social studies and tests were written by the American teachers of mathematics, science, and social studies for the students of the five grades under study.

In order to control the effect of the extraneous

curriculum development". Similarly, L1 use is claimed to be time-efficient in certain situations (Atkinson, 1993; Chambers, 1992), not to mention that exclusive L2 instruction is reportedly neither desirable (Atkinson, 1993; Phillipson, 1992) nor feasible for many teachers (Atkinson, 1993; Chambers, 1992; Phillipson, 1992; Xiaodi, 2006).

Thus, even though a certain amount of L1 may prove beneficial for both teachers and students, the literature limits the situations which call for L1 use to the following:

1. Giving or checking instructions (Atkinson, 1987; Chambers. 1992; Harbord 1992; Hawks, 2001).
2. Discussing classroom methodology with students unfamiliar with the teacher's approaches (Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Hawks, 2001).
3. Presenting and reinforcing language (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawks, 2001).
4. Managing the classroom in cases of student disruption, when the target language, even when understood, is likely to have little or no effect (Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawks, 2001; Piasecka, 1988).

Like all S/FL learners, Arab learners in non-Arabic speaking countries lag in their academic performance, probably due to limited language proficiency (henceforth, Limited English proficiency: LEP) and different cultural backgrounds (Baniabdelrahman & Lincoln, 2008). One research suggests that non-native speakers of English do not perform as good as native speakers, mainly because of LEP (Coleman, 2006). Wang and Goldschmidt (1999), for example, claim that students with LEP perform less in mathematics than native-born students when they are not taught in L1.

Teachers may provide adequate coverage of content for native speakers, but, due to the medium of instruction, speakers of other languages may not benefit equally from the same instruction. One research (cf., for example, Brown, 1987; Center for Language Minority Education and Research, 1996; Cummins, 1989; Cummins, 2008) suggests that LEP creates problems for Non-native speakers who generally face academic difficulties and lower achievement. Brown (1987), for example, compared two groups of minority students and found significant differences in the academic performance of a control group with no support and an experimental group with additional support.

Previous research has not carefully considered the effect of the opportunity to learn and its combined effect with the learner language proficiency on achievement. However, ignoring the learner's language proficiency constitutes ignoring a factor which may affect achievement. It is imperative to assure equity in learners' access to learning to avoid holding them accountable for material they have not learned (August and Hakuta, 1997; National Council on Education Standards and Assessment, 1992; O'Day & Smith, 1993). August and Hakuta (1997), for instance, argue that variation in language proficiency in English and Spanish is a factor which affects the development of reading and writing skill in early schooling.

Children may learn to read quite successfully in a S/FL, but limitations in language development may lead to relatively poor literacy achievement (Brisk, 1998; Freeman & Freeman, 1994; Nieto, 1992). Another research has also suggested the significance of S/FL proficiency for academic progress (Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999).

The emphasis on teaching English through English is perhaps the most influential principle in S/FL teaching today. Some scholars (cf., for example, Cook, 1991; Dulay, Burt & Krashen, 1982) claim that the best way to help English as a S/FL learners achieve better is to expose them to instruction in English, with minimal or no use of L1. Others (cf., for example, Brisk, 1998; Jehlen, 2002; Verhoeven, 1999) favor 'bilingual' education in which teaching is done partly in the native language and partly in English.

Collecting data on student access to learning is essential, not only for assessing students' achievement, but also for evaluating the quality of their learning environment. These data can describe school curriculum, quality of educational services, and in-school learning opportunities, which can be used to explain variation in student achievement and to improve a learning-conducive environment (Nieto, 1992).

In Fayetteville, Arkansas, the first researcher experienced firsthand and heard other Arab parents complain about their children's poor achievement at American elementary schools. As a result of this, the researchers decided to investigate the effect of using the English language as a means of assessment on elementary school ELS Arab children. The researchers compared these children's scores in

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 15-22 Riyadh (2012/1433H.)

The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science and Social Studies

*** Abdallah Ahmad Baniabdelrahman; ** Ruba Fahmi Bataineh**
** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 566, Postal Code:21163
E – mail: baniabdelrahman@yahoo.com
*** Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 566, Postal Code:21163
E – mail:rubab@yu.edu.jo

(Received 6/2/1432H; accepted for publication 1/4/1432H.)

***Keywords*: assessment, English, Arabic, children, native language.**

Abstract. This study explores the effect of the medium of assessment on the achievement of 26 Arab expatriate children's in mathematics, science, and social studies. The subjects, students at both mainstream schools and an Arab school in the United States of America, have received instruction in both English and their native Arabic for three years. After the treatment, English-English, Arabic-English, English-Arabic, and Arabic-Arabic elicit-response combinations were examined. The findings revealed statistically significant differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. The Arabic-Arabic method was found to yield superior scores to its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts, respectively.

Introduction

Despite its fuzzy logic, the use of the target language as the sole medium of instruction in the foreign/second language classroom remained essentially unchallenged even though it is believed to have resulted more from political than any specific methodological considerations (Auerbach, 1993; Phillipson, 1992; Swain & Lapkin, 2005). Thus, even though little research has been reported on the advantages, or lack thereof, of the sole use of the target language (henceforth, second Language: L2) in the foreign/second language (henceforth, Second/ Foreign Language: S/FL) classroom, sporadic references are made about the benefits of not using the native language/First language (L1) in S/FL instruction (cf., for example, Cook, 1991; Ellis, 1988; Chambers. 1991; Marsh, Hau, and Kong, 2009). Ellis (1984:131) and, for example, states that it is imperative that classroom management and organization be carried out in L2 on the grounds that L1 will otherwise "deprive the learners of valuable input in the L2".

However, a considerable body of research (cf., for example, Atkinson, 1987; Bolitho, 1983; Deller & Rinvolucri, 2002; Stevick, 1990) acknowledges the potential advantages of L1 use, without actually providing any hard evidence for these claims, may lend further credence to the assumption that the matter is more ideological than pedagogical. Besides, proponents of L1 use have limited its benefits to low level learners whose more proficient counterparts feel constrained by such use (Auerbach, 1993:23).

A plethora of research (cf., for example, Atkinson, 1987; 1993:2; Auerbach, 1993) strongly denies the existence of any "solid theoretical evidence to support any case for a methodology involving 100% TL [L2]". On the contrary, Atkinson (1987:42), for example, claims that the frowned-upon translation techniques "form a part of the preferred learning strategies of most learners". Along the same lines, Auerbach (1993:20) claims that current theories of Second Language Acquisition suggest that L1 use "reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account socio-cultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences and allows for learner-centered

تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة

*** أحمد عصام الصفدي؛ ** ليلك أحمد الصفدي**

** نظم (م ج د) للحواسيب*

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٦ ، الرمز ١١٣٢٣

E – mail: ahmedsafadi@yahoo.com

*** رئيسة قسم تقنية المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات، جامعة الملك سعود*

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٤ ، الرمز ١١٤٥١

E – mail: lalsafadi@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التدريس، المحاكاة، العلوم التطبيقية، المختبر الافتراضي.

ملخص البحث. التعلم هو العملية التي من خلالها يتمكن المتعلم من الوصول إلى المحتوى، المعلومات، المعرفة، أو الوصول إلى مصادر ذات خبرة.

يكون التعلم في أفضل حالاته متى تمكن المتعلم من الحصول على زخم وافر بواسطة التعليم المباشر، بهذه الطريقة لا يتمكن الطالب فقط من الوصول إلى المعلومات ولكنه يكتسب الخبرة التي تمكنه/تمكنها من الاحتفاظ بآلية التعلم على المدى الطويل.

مع ذلك هناك بعض العوامل التي تتداخل لتساهم في الوصول إلى الهدف ومن تلك العوامل: المدرس، الإداري، الوسائل التعليمية (السمعية، البصرية) تقنية المعلومات في البيئة المدرسية والمجتمع ككل.

أثر أسلوب التعلم المباشر يمكن أن يتم رؤيته في العديد من التطبيقات المدرسية، من هذه التطبيقات في كلية ويستن ريزيرف للطب والتمريض بولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أنه في المملكة العربية السعودية تم تبني أسلوب المعامل الافتراضية الإلكترونية في كل من مدرسة مهد الذهب وبعض المدارس الأهلية مثل مدارس الفيصل في الرياض والبيان بجدة واللتين تبنيتا التعليم الإلكتروني كنموذج معدل للتعليم المباشر، وتناقش ورقة العمل هذه المعلومات والمعرفة والمحتويات والطالب بفكره التعليمي، وكون العلوم التطبيقية حقلاً تجريبياً للمعرفة، وخبرة واكتساب القيم من خلال التجارب لتصبح من المبادئ الأساسية لفهم وتعلم المحتويات.

ومع ذلك المشكلة التي نوقشت ستظل قائمة، ومثال ذلك كيف يتم تعليم العلوم التطبيقية من خلال برامج المحاكاة مع أدوات تقنية المعلومات؟

إن الهدف العام لاكتشاف كيفية تأثير تقنية المعلومات على تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة هو تقديم أدوات تعليمية تواكب القرن الحادي والعشرين.

press, (1995), pp. 365-395.

Ericsson, K. A. and Lehmann, A. C. "Experts and exceptional performance: evidence on maximum adaptation on task constraints". *Annual Review of Psychology* (1996) p. 273-305.

Garson, G. D. "The role of Technology in Quality Education". In *Information Technology in Quality Education. North Carolina State University* (2005).

Good, T. And Brophy, J. "Looking in Classrooms" *Allyn & Bacon, 10th ed* (2007).

Gradecki, J. "The Virtual Reality". *New York: John Wiley & Sons, Inc*. (1994)

Greenblat, C. S. "Designing Games and Simulations: An Illustrated Handbook", *Newbury Park, CA: Sage Publications* (1997).

Hilgard, E. and Bower, G. H. "Theories of Learning", *4th. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall* (1975).

ibn-Khaldoun. "The Muqaddimah: An Introduction to History", trans. Franz Rosenthal (Bollingen Series XLIII), 3 vols, 2nd. ed. , Princeton University Press, (1967).

Kim, J., Lerch, J. and Simon. H. A. "Internal representation and rule development in object-oriented design". *ACM Transactions on Computer-Human interaction* (1995) 2 (4): 367-390.

Kuhn, D. "Development Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills", *Basel, Karger* (1991) pp. 108-126.

Kuhn, T. S. "The Structure of Scientific Revolution. In International Encyclopedia of Unified Sciences", 2nd ed. Chicago: University of Press. (1962).

Nasr, S. H. "Sciences and Civilization in Islam". *Cambridge, MA: Harvard University Press* (1968).

Novak, J. D. and Gowin, D. B. "Learning How to Learn". *New York: Cambridge University Press* (1986).

Russell, D. H. "Children's Thinking". *Ginn, New York*, (1956), p. 282.

Schneider, W. and Pressley, M. "Memory Development between 2 and 20". *New York: Springer* (1989).

Shimamura, A. P. (Eds). "Metacogmition: Knowing and Knowing". *Cambridge, MA: MIT press* (1994).

Universal Knowledge Solutions. Crossing the e-Frontier. Dubai, Beirut and Kuwait, 2005.

VanLehn, K. "Problem solving and cognitive skill acquisition". *Foundations of cognitive sciences book contents* (1989), P. 527 - 579.

and mathematic illiteracy. It resulted in being a barrier and obstacle to intelligent, meaningful and positive learning.

The paper advanced a solution that may bring effective meaningful learning and teaching. Learn-direct, where the learner seeks the source of information. Information, or knowledge was reasoned as being effective all through life-learning. Employing information technology, termed throughout the paper IT, was proposed as a solution to the present dilemma of aspiration to achieving scientific and technological progress hindered by standing teaching of applied sciences and mathematics through rote learning.

Simulation, as another support mean, allows students to accomplish independent learning and follow through the steps of activity. Virtual Lab realizes this objective, and can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads. It is highly accurate and safe. Besides, learning tools are synchronized between what students work on in class and at home in all stages and ages of learning 1-12, and even higher education. One more advantage of VL is that it can be used with minimum training and expenses. Moreover, VL is enriched by interactive courseware including movie animation, 3ds and other features. Previously prepared experiments are customized to countries subject content. About 53 developing countries and 70% of schools in UK employ VL. The Arabic version structured by MGD Computer Systems benefited greatly education in the Arab world.

References

Arabic References

سرحان، الدمرداش عبد المجيد. *المناهج المعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨١م.

صالح، عبد الرحمن عبد الله. *المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ١٤٠٥ هـ- ١٩٨٥م.

الصفدي، أحمد عصام. «التعلم العقلي وأثره في بناء الشخصية». *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الملك سعود، المجلد ٢، العدد (١)، (١٤١٠ هـ)، ص ٣٢٥ – ٣٥٣.

__________، *تصنيف المعرفة والعلوم في ضوء خصائص الأمة الإسلامية*. الرياض: المطابع الأمنية وجامعة الملك سعود، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.

__________؛ **وإبراهيم محمد الشافعي.** *تعلم كيف تتعلم*. ترجمة كتاب نوفاك وجو ويبن Learning How to Learn. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.

فلاتة، مصطفى بن محمد عيسى. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

المغيرة، عبد الله بن عثمان. *طريق تدريس الرياضيات*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م.

المودودي، أبو الأعلى. *المنهج الجديد في التربية و التعليم*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢ م.

English References

Alessi, Stephen M. and Stanley R. Troullip. "Computer-Based Instruction, Methods and Development". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. , (1985).

AlSafadi, A. "A Mechanism for living the 21st Century: Applying a Unified e-Learning Strategy", *4th Conference on e-learning applications, The American University of Cairo* (2006).

Ausubel, David P., J. D. Novak and H. Hanesian. "Educational Psychology: A Cognitive View", New York: Holt, Rinehart and Winston, 2nd ed, (1978).

Brown, A.L., & Campione, J.C. "Communities of learning and thinking or a context by any other name". *Contributions to Human Development* (1990), 21, 108-125

Caston, V. "Epiphenomenalism, ancient and modern". *Philosophical Review*, (1997) p106.

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning". *Phoenix: American Council on Education*, (1997).

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning". *Phoenix: American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*, (1997).

Department of Education and Skills in the United Kingdom . "Towards a Unified e-Learning Strategy – Document". *London: Department of Education, UK* (2003).

Dewey, J. "Experience and Education". *7th Printing, Collins-Macmillan,* (1967).

Dewey, J. "How We Think". *Henry Regency,* (1933).

Dewey, J. "Studies in Logical Theory". *University of Chicago Press,* (1903) p. 65-85.

Dewey, J. "The Child and the Curriculum". *The university of Chicago Press*, (1902).

Dunbar, K. "How scientists really reason: scientific reasoning in real-world laboratories". In *R. J. Sternberg and J. E. Davidson, Eds. The Nature of Insight, Cambridge, MA: MIT*

6.4. Technology and ICT

Arab countries, including Gulf States and Saudi Arabia, are finding it very difficult to design technology curriculum for the secondary school. It is believed that program can offer a helping hand.

As its name suggests, this title is wholly targeted at the teaching of Technology. It is the latest addition to a well-known family of applications such as Crocodile Chemistry and Crocodile Physics. It makes full use of the interactive features to be found in its sibling programs and as a result is a resource that allows one to work independently at one's own speed. The program gives instant feedback everytime decisions have to be made. These either encourage the user, or confirm that they are correct. It does trust student honesty, as I could find no way to determine a score for each student - beyond them printing out a 'scorecard' of their answers against model answers. The CD-ROM uses an extremely interactive mechanism, allowing students to virtually flick switches and input data. They can then see the consequences of their actions. This does not mean that no equipment needs to be set up, nor can any damage be done to equipment. I cannot stress enough how useful this program is. It gives students the freedom to learn through doing, rather than by watching, or being told.

This is essentially a modular 'virtual experiment' platform covering all aspects of the GCSE Technology course (mechanics, control, electronics, etc.). There are good lesson units which could be used on a whiteboard, individually during lessons, or for revision. The concept is simple: drag-and-drop elements onto the main area, connect them and watch them do things. You can add 'probes' to extract data, which can be used in spreadsheets, etc. Elements range from the simple (battery, cog) to the complicated (ready-made logic systems) and all seem to be compatible. I used the program to introduce the thorny topic of programming to a group of Year 10 students who had never written a program before. The user can learn about programming languages from the simplest of beginnings - the first few questions are textual - through to actually producing programs by the use of flowcharts and graphics. Because components actually do something when you click them, you can see what will happen if you make one decision and ascertain if it is the right decision to make, then change your mind if not. As each part of the unit requires, students to answer questions of various types, it is constantly testing them, as well as informing them. Questions occur frequently and always have some form of interactive feature associated with them.

It is absolutely perfect for delivering a range of Technology and ICT-related topics. I have no doubt that it will become an indispensable part of my own software library and its plethora of uses goes far, far beyond those which I used it for. I have found that the program has given me the opportunity to teach programming in a much more exciting way than ever before. Schools with limited resources, especially expensive control apparatus, will benefit greatly from this package.

6.5. Courseware

A series of 'Design Challenges' allows students to attempt tasks that vary in complexity. Students then try to apply the knowledge they have gained from the program, in order to solve the problem they have been set. Students are able to find out whether their suggestion is right or not by comparing it with a model answer.

Over 100 pre-written examples and interactive activities are available in this program. Feedback is given to reinforce accurate answers and students can print their work for revision purpose.

6.6. Advantages of VL

- To enhance learners' motivation, transfer of learning, and authentic learning environment.
- Virtual physically safe learning environment.
- Shows students how things are done; simulations allow students to independently learn and follow through the steps of activity.
- Provides a high level of interactivity and enrichment through movies, lesson plans, sounds and 3D graphics.
- Can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads.
- Develops an understanding of scientific concepts and help students to apply such concepts in real life.

7. CONCLUSION

Teaching applied sciences and mathematics through the traditional method of teaching confined to memorization, parrot repetition and experimenting with already structured lab manuals ended in sciences

school network for pupils to use out of lesson time. Teachers will find that the software is easy to load and start in the classroom, on a stand alone PC. Teachers will need to practice the activities, simulations, questions/answers and the Sim-Media editor to create interactive activities for pupils. This software can be used in a classroom situation, as well as on the network effectively.

There are more than enough question/answer sections in each topic, which are relevant and meaningful to use with pupils to find out their learning outcome. Information is structured to support learning in each topic. Information is accurate, with good images, sounds and animations. Spellings are in UK English. You can open more than one simulation at once, but be aware the program gives you warning to close some of the simulations if there are too many opened at the same time.

The software is for both teachers and pupils to use. It is sufficiently easy for teachers to use and with minimal tuition; it can be easy for pupils to use either alone, or with a peer. There is a tutorial and a structure for access to the software. The indexing system operates logically. Teachers cannot set the level of activity for pupils to work on. The loading and running instructions are clear. The ideas presented by the software company are appropriate to good practice.

6.2. Chemistry

Crocodile Chemistry is a simulator, which lets you conduct experiments with over 100 chemicals. You can design and run your own experiments by choosing chemicals and apparatus, by clicking the buttons in the toolbar at the top of the screen. Each button leads you to a different resource window where you can choose a reagent from a group of chemicals (alkalis and acids, metals, oxides, halides and sulphides, carbonates and nitrates, sulphates, phosphates and chromates, miscellaneous substances, indicators and gases). You can control the form (solution, powder, granules, bar, etc) concentration and quantity of the chemical. Three of the resource windows give you apparatus (glassware, equipment such as Bunsens and meters and probes, such as thermometers,). When you add the chemicals together using suitable apparatus, you will see any reaction, which may occur.

There are also activities that you can try out. These activities have been split up into 11 files and can be found in the Crocodile Chemistry folder of Program files. One of the features of the program is to record a 'movie'. So for demonstration purposes, you can record the experiment and play it back for the students later. These would be good means of illustrating an experiment referred to in a textbook. You can add text to any of the experiments. All simulations can be saved and printed out. They can also be pasted into another application.

The quality of the graphics is excellent and colorful. The sounds are wonderful. Water from the tap pours into vessels placed under it; glassware tinkles when touched together; equipment makes a sound when it falls onto the bench, Bunsens roar, explosions bang and boiling solutions bubble.

6.3. Mathematics

This title covers the full range of modeling (experimentation) opportunities within the National Curriculum, including application of number and algebra, number systems, calculations, giving problems, equations formulae and graphs, allowing students the opportunity to handle and manipulate data and measure variables. It also supports a wide range of other learning opportunities within the National Curriculum. Depending upon the teacher's skills and careful planning, the majority of Attainment Targets in Maths could be met using this program. This title is very difficult for students to use and requires lots of practice, and as such I would not recommend its use as a student tool. As a demonstration tool in the hands of an experienced user (teacher), especially in conjunction with an interactive whiteboard, it can be used to very good effect to demonstrate varied and often difficult theories and ideas, from plotting charts, histograms, Cartesian coordinates, experimenting with angles, circle geometry, transformations, sine, tan and cosine basics and examining the properties of shape, size and area. The strengths of this title are that it can be used to demonstrate and model so many aspects of mathematics, showing graphical, numerical and visual feedback. On the downside, this software is very difficult to manipulate and control and requires lots of practice and use. It does not allow the users to print their results and viewing qualities of demonstrations and Help are very poor, often only half the demonstration or Help section can be seen at anytime.

simulation of planets revolving around the sun, for instance, may be a useful supplement to an earth sciences textbook, or may be a useful classroom demonstration for a teacher to use." (Alessi & Trollip, 1985) p. 52 (Garson, 2005) states in the section on The Legacy of Simulation, "Simulation is the most-often-cited example of new, creative, computer-enabled pedagogy in online courses." He arrives after citing several projects to the conclusion, "In spite of these examples of large-scale subsidy of computer simulation in education, the main areas in which simulation has had "staying power" and substantial impact have been in (1) advanced, specialized courses(ex. Econometrics, …); (2) military applications, …and (3) replication of classic experiments (ex. Physics, statistics, genetics, psychology)." He further says that these systems permitted learners to "create experimental simulations or to take simulations created by others." This last quotation is the essence of VL (the Virtual Lab).

6. THE VIRTUAL LABORATORY

As we said earlier when explaining the virtual process, cognitively virtual is: existing in essence or effect though not in actual fact. Something which is a representation rather than the 'real' thing, thus not physical. refers to technologies that generate more or less realistic (but not physical) illusions of reality not physical in nature. An imaginary conceptualization of something real. For example, many feel that the Internet is a virtual world unto itself. The term takes on many uses in the computer world as a wide variety of devices and software exist for the sole purpose of providing simulations of reality. One of these devices is the Virtual Lab.

Virtual Lab, according to producers Crocodile Clips, is conceived as: a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships.

In VL, learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts. Virtual labs are useful in situations that are dangerous to operate (e.g., chemical experiments), subject to failure when used incorrectly (e.g., Computer Programs), costly to do & make (e.g., Physics Instruments and equipments), or difficult to observe (e.g., Mathematical equations). Learners are not only motivated by simulations, but learn by interacting with them in a manner similar to the way they would react in real situations.



Fig. 4– The Virtual Lab (an example of a Physics experiment)

The powerful simulation packages produced by Crocodile, with an Arabic version from MGD Computer Systems, allow students and teachers to recreate experiments, model mathematical theories or simulate real life quickly and easily. The following is an illustration of employment of VL in different branches of applied sciences, mathematics, and technology and information-communication technology (ICT).

6.1. Physics

Crocodile Physics includes content related to Electricity, Forces and Motion, Optics and Waves. Pupils can use this product to learn easily about: how to build circuits (series and parallel), measure voltage and current in the circuit, find out the resistance and learn about mains electricity. They can also find out how distance, time and speed can be determined and represented graphically. I have also used this software to explain to pupils the behavior of light waves in terms of reflection, refraction and total internal refraction, with the help of pictures and animations. There are many questions in each section to use as a tool to evaluate pupils' learning. This software gives pupils a chance to learn about how to control components and how to animate them to make them more interesting. This is a stimulating experience for pupils, which could not be achieved by other sources. This product would be best suited in the classroom, as a stimulus activity with a group of pupils, rather than pupils using it alone. It can also be loaded on the

introduce it in teaching applied sciences. Imagine how far teaching applied sciences will advance if IT is employed. For IT, as said before in section on IT, encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. We could, also, add that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. In this sense, IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers and virtual labs.

Use of this technology will make learn-direct available to the applied sciences teacher. He/she will no more stand before a chalkboard and disseminate information, perform the scientific experiment behind the classroom desk, or run around student groups while experimenting in the lab. He/she will manage the class through IT means and let students self-access the source of information. Primary condition on IT affecting teaching applied sciences, and teaching mathematics also is commitment on part of the teacher. Mastering scientific subject matter; computer literacy; and know-how of forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms, are necessary characteristics too. When discussing learning before, we said that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here"learn-direct". The same concept applies to teaching. Teaching is at its best when the teacher can achieve information on his/her own momentum, termed here"teach–direct". The teacher should be able to locate the source of information, access the information and relate it to his/her students.

A further advance to using IT to affect teaching applied sciences would be to simulate applied sciences subjects. An applied sciences teacher would further enhance the understanding of his/her students by simulating the eruption of a volcano, or impact of earth layers that caused the recent earthquake in Pakistan and India on October 2005 and resulted in the death of about 50,000 people, and injured 70,000. Students searching the web are bound to come across the OpenSees (Open System for Earthquake, Engineering Simulation) is an advanced simulation software framework for structural and geotechnical facilities.

To revolve again around "learn-direct", why not ask students to present applied sciences project/s using IT technology to simulate some project topics. Two of the constructs described and discussed in this paper, use of IT and simulations in teaching applied sciences, augment learning by matching the information (the theoretical), the practical (methodology, experimentation), and the mean or media (It and simulation). Usually, creativity is in inventing the mean. An example of one mean of IT affecting teaching applied sciences will be illustrated in the section on Virtual Labs (VL).

A central aspect of teaching applied sciences through simulation is to stir in students' imagination, visualization and creative representation. Assessment can be achieved by employment of the electronic Virtual Lab system during and after teaching an applied sciences subject. The goal of the research in teaching applied sciences is to advance significantly the fidelity of simulations of VL system. This needs development of the simulation technology for teaching assessment.

Simulations are more difficult when considering interactions of components in teaching applied sciences such as teacher load, classroom lectures and laboratory experimentation. This research has addressed the need for improved model of acquiring the meaning of experiencing laboratory experimentation. The model is based on the mechanism of observed behavior in virtuality. E-learning as explained before is now a must for any learning and teaching through the use of communication and information technology. The main goal we are aspiring to accomplish through use of previous techniques in teaching applied sciences, and any other discipline for that matter is: learners to achieve their full potentials. E-learning in a sense, will be the gateway to employing IT to teach applied sciences through simulation. For detailed elaboration on the topic of e-learning, look at (AlSafadi, 2006).

5.2 Simulation in teaching applied sciences

Computer simulation is the "use of a computer to simulate objects or phenomena and is a powerful tool..." (Alessi & Trollip, 1985) p. 44. As computer simulation is a powerful tool in industry, the design of new space vehicles, or devaluating the currency in economics, etc., so it should function as a powerful tool in teaching applied sciences. However, instructional simulations are very hard to describe. These are computer programs that exemplify a phenomena when teaching students about it. "A

this study. That definition describes simulation as "an operating model of central features or elements of a real or proposed system, process or environment". (Greenblat, 1988) To simulate meant to (Alessi & Troullip, 1985) "pretend to do something … We may simulate imaginary things as well as real things. A model of an interstellar spaceship is a simulation even though such space ships do not yet exist ." (p. 44)

Simulation is any representation or imitation of reality. In education, simulation is considered an instructional strategy used to teach problem solving, procedures, or operations by immersing learners in situations resembling reality. The learner's actions can be analyzed, feedback about specific errors provided, and performance can be scored. Thus, simulation provides safe environments for users to practice the real-world skills. It can be especially important in situations where real errors would be too dangerous or too expensive.

Developments in IT such as supercomputer, network, and visualization system, produced great changes in the field of computer simulation research. And, also, had a great impact on research in the more general scientific research fields. Simulation research itself is now advancing into the new paradigm of "Simulation Science", which may reveal the scientific problems that remain unexplored by means of conventional approaches due to the complexity.. Moreover, simulation methodology and advanced computing technology are sciences of the 21st Century.

5. A BRIEF LOOK AT APPLIED SCIENCES

Applied sciences may be defined as "the study of the natural world". A systemized knowledge derived through experimentation, observation, and study. Included in this definition is the methodology used to acquire this knowledge, e.g. the method of inquiry that requires the generation, testing, and acceptance or rejection of hypotheses.

5.1 Teaching Applied sciences by means of IT

Applied sciences taught at schools and higher educational institutes could be described as "the body of related courses concerned with knowledge of the physical and biological world and with the processes of discovering and validating this knowledge". These include biology, chemistry, earth sciences and geology, physics, resource sciences, space and astronomy, biotechnology, engineering, computer and information technology.

The importance of regular applied sciences programs and activities in the school, and irregular applied sciences programs and activities outside the school confirms the fact that applied sciences serve a varied group of objectives related to various groups of beneficiaries. These include: school students, early graduates and drop-outs, some special professional groups, the public, and scientists themselves. (UNESCO reference, 1986)

Applied sciences, however, still taught in most educational institutes through rote learning. Memorization of laws in Physics, elements and formulae in Chemistry, or Latin names of species in Biology is still the mean of evaluation of understanding. Experiments are performed through a well structured lab manual which students perform in already structured sequential steps, and later register results and write reports. These constraints on teaching applied sciences in the formal educational system stimulated the issue of teaching outside the school (external applied sciences education). Formal and informal (hidden) learning are the terms used in education. Even with informal education gaining the upper hand, teaching applied sciences still have not realized its objective. The main objective is: publicizing applied sciences awareness, graduating creative scientists, and offering the nation technological progress. Several theories were coined and applications performed. Some succeeded, but most failed to realize objectives. This paper believes that a new approach should be forwarded. The main feature of that approach could be included under the umbrella of meaningful learning and meaning of experience to replace rote learning and routine experimentation. Extracurricular activities in applied sciences usually involve: applied sciences clubs, societies, and symposiums; scientific exhibitions, and projects; scientific contests, and search for talents; field trips and visits and camps; and mass media, museums, and scientific camps.

These are marvelous undertakings the UNESCO reference booklet proposes. The three essential domains to be regarded, according to this reference in internal and external applied sciences teaching, are: knowledge (facts and information), skills (mental and physical), and situations or values.

However, the missing important vehicle is IT. Information Technology is here to stay. Learners as well teacher use IT in their daily lives. So why not

Most of what teachers do can be conceptualized under five strategies. These are: training and coaching, lecturing and explaining, inquiry and discovery, groups and teams, and experience and reflection. Perhaps the last strategy is what relates most to our concern in this paper. Because the Strategy of Experience and Reflection enable students to reflect on learning, which is in our case the laboratory setting that facilitates insight and self-understanding. (Davis, 1997).

However, no research on IT affecting learning is adequate without discussing electronic learning. Thus, we will take a brief look at e-learning as at e-learning as it relates to the core of how IT affects learning and teaching.

2.3 E-learning

E-learning is all around us in schools, colleges, universities, community centers, place of work, and at home. It is the way of using information and communication. The user could be a child in kindergarten, or a group of students collaborating on a project over the internet, or students watching an animated diagram of a physics law, or a chemical reaction, their teacher have just downloaded on the computer – all the above counts as e-learning.

However, most of the e-learning going on now is not the kind of personal progress. This is similar to being the only one with a mobile phone, but you can't achieve its full potential unless most people use it. It is because of such situations that e-learning is not firmly established in our teaching and learning. It is with this simple, but deep, understanding that the department of Education and Skills in the United Kingdom released the Consultation Document 2003 "Towards a Unified e-Learning Strategy". Truthfully, it is a scientifically and educationally authentic and adequate manuscript.

There are many benefits of e-learning in teaching applied sciences; (Universal Knowledge Solutions, 2005) cites seven of them. These are: anytime, anywhere; world-class learning content; interactive and adaptive learning; consistent learning content; self-paced learning and performance tracking; simple description of complex information; and re-usable and cost-effective. This research adds one most important benefit and the primary objective of all education: enabling learners and teachers to achieve their full potentials. The most important value would be assisting in improving and achieving technical and quality standards, and learners becoming more undertaking and sophisticated. By e-Learning, we hope to realize by this aspiration the dream of an educational progress, and present to our learners a mechanism of living the 21st Century. Yet, there are many weaknesses and obstacles. As this is the case – reaping benefits, realizing the value, and eliminating weaknesses and obstacles – we are in bad need for an e-learning strategy that affects the lives of every individual learner as long as it does not exclude the teacher.

However, the teacher – manager of learn-direct – requires, in order to effectively achieving his/her mission, a helping hand from present technologies. One of these is: Information Technology.

3. INFORMATION TECHNOLOGY

Sometimes called Information Systems (IS) or Data Processing. There are many definitions of information technology (IT) depending on the field of study. information technology (IT) or information and communication technology (ICT) is the technology required for information processing. In particular, the use of electronic computers and computer software to convert, store, protect, process, transmit, and retrieve information from anywhere and anytime. NASA refers it to any equipment or interconnected system or subsystem of equipment, which is used in the automatic acquisition, storage, manipulation, management, movement, control, display, switching, interchange, transmission, or reception of data or information. The term information technology includes computers, ancillary equipments, softwares, firmwares, and similar procedures, services (including support services), and related resources. Most workers in the field agree that IT encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. For the sake of our research, we could say that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers.

4. SIMULATION

As for simulation, the paper after searching many definitions thinks that the following is best suited for

1978). On the other hand, they introduced a learning theory that focuses on concept and propositional learning. They termed it the best learning theory. However, the primary concept in Ausubels theory is meaningful learning in contrast to rote learning. “To learn meaningfully, individuals must choose to relate new knowledge to relevant concepts and propositions they already know. In rote learning, on the other hand, new knowledge may be acquired simply by verbatim memorization and arbitrarily incorporated into a person’s knowledge structure with what is already there.” (Novak and Gowin, 1986)

One of the concepts of learning that this paper adopts is that learning is the acquisition of knowledge, skills, experience, and meaning of experience. The last one need detailed illustration because the paper will depend on its meaning when developing IT affecting teaching applied sciences through simulation. In this form of learning, the student is required besides performing lively experimentation by associating learning with action (Sarhan, 1981), to understand the meaning behind the experience. For example, a student of chemistry when pouring acid from the bottle onto a test tube half full of alkali, will hold the cover of the acid bottle between two fingers. The student practices that without knowing the meaning of his/her action. In meaning of experience learning, he/she rationalizes that placing the cover over the laboratory table will burn the table top. Usually knowing the meaning of the action establishes lasting learning. This should not be confused with Explanation-Based Learning (EBL), “in which the system uses its current theory to explain a new observation, and extracts from that explanation a useful rule for future”. (The MIT Encyclopedia for Cognitive Sciences).

2.2 Teaching

Teaching can be converted into a simple model :

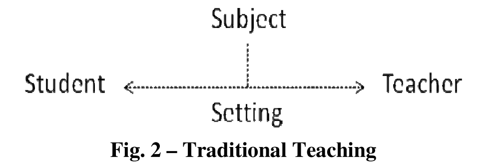


Fig. 2 – Traditional Teaching

Teaching involves complex judgments that unfold during the course of instruction. Teachers must deal creatively with the unexpected. There are no fail-safe routines and prescriptions. (Eisner, 1997) Furthermore, the most important goals of teaching are those events that occur during the process. The outcomes are often embedded in the learning process itself.

On the one hand, teachers are too busy to think, they are driven by day-to-day tasks, and they are sometimes dreadfully out of touch with reality. Yet, teachers are thinking all the time, making quick and frequent ad hoc decisions, trying to resolve dilemmas and explain to themselves what's happening. The problem, then, is: how can teachers learn to see more clearly what is happening in the classrooms and regain more control over their teaching? (Good & Brophy, 2007) put the matter succinctly: "If you don't know how to look, you do not see very much."

Certainly, teacher acumen or insight is an effective support when he/she stands before the classroom and experiences a new situation he/she had never practiced or taught in an educational institute. Educational technology is a subset of information technology (IT) forwards many solutions and provides teachers with a successful teaching mean. Information technologies are varied as we will find out in the section on IT. Two of these technologies will be stressed in this paper. These are: simulation and virtual lab. They are particularly important in applied sciences because of the nature of the field, and of the conviction of this author that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here”learn-direct”. A dynamic and rich interaction is taking place between the poles of education, i.e. leaner and information in the source. This way the student not only accesses the information, but also experiences the accessing which will remain a learning mechanism with him/her through life. If the learner (the human thinker) is unable to access information on his/her own due to incompetence, or obstacles standing in the interaction direct path between learner and information, then an alternative path is taken through teacher or IT. (Figure 3)

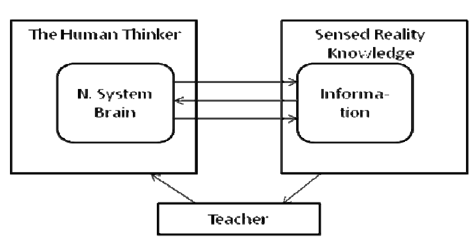


Fig. 3 – Learn-Direct and alternative path

communication (e.g, a story, or a telephone conversation). However, to understand virtual processing in the mind, let us cross to the most recent development in computer technology, i.e. Virtual Reality. According to (Gradecki, 1994), the different definitions by different authors suggest that creating specific terminology for this technology is difficult. Nevertheless, he adventures into forming a concept on how we view the virtual world. He says: "Virtual Reality must allow the viewer (user) to view the environment from any point and at any angle". (p. 2) Interaction with objects forming the environment is essential. In real life, we are constantly interacting with other people. This, also, means immersion in a virtual environment. It means that "we feel as if we are part of the environment we are viewing. This is more than just a sense of depth. In order to create true immersion, we should be able to convince our brain (mind to this author) that this virtual environment is our actual environment". (p. 4) In general, virtual in cognitive terms is: something distinguished that is merely conceptual from something that has physical reality. In other words, virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being.

It occurs to this researcher that the description of paradise in The Qura'n and Hadith in our present terms is some kind of virtual reality. For example, the following ayah is inspired in The Qura'n:

﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ ۖ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ۖ أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَا ۚ ﴾ (الرعد: ٣٥).

This and other verses describe paradise as follows: "The parable of the Garden which the righteous are promised beneath it flow rivers: perpetual is the enjoyment thereof and the shade therein such is the end." flowing rivers and shades. (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 614-615)

﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ ۖ فِيهَآ أَنْهَٰرٌ مِّن مَّآءٍ غَيْرِ ءَاسِنٍ وَأَنْهَٰرٌ مِّن لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُۥ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٍ لِّلشَّٰرِبِينَ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ عَسَلٍ مُّصَفًّى ۖ وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ﴾ (محمد: ١٥).

"(There is) a Parable of the Garden which the righteous are promised: in it are rivers of water incorruptible; rivers of milk of which the taste never changes; rivers of wine, a joy to those who drink; and rivers of honey pure and clear. In it there are for them all kinds of fruits…" (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 1381-1382).

The authors of this paper are not credible interpreters, or even near that. However, what they understand from these verses and similar ones: the actual reality of Paradise is in the next life, what we are living and witnessing now in this life is virtual reality exemplified as a parable for the real Paradise and the type of rivers, honey and fruits of the next life could not be understood as we are not seeing or experiencing them. It is an understanding open to fallibility. Because of one very important issue, i.e. we are extending ourselves into the supernaturalism (الغيبيات).

The principle of virtual reality applies to Virtual Lab – as we shall see in the last section of this paper - meaning virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being. The teacher is creating through the use of IT experiences that will make students feel as if they are part of the environment they are experimenting. In order to be effective, he/she has to simulate that laboratory experience. In applied sciences, this is important because in actual scientific experiments, the scientists often ventures into developing their work and hence later their conjunction and theory with already set assumptions and hypotheses. It is when assumptions are sometimes reversed or not proven that, according to (Kuhn, 1962), a scientific revolution takes place.

2. LEARNING IS THINKING

Thought will take place in the human student if information is associated with the student's sensed reality. However, by continuing to consider subject matters as mere information without associating them to the experienced reality of the student will not produce learning and will not affect the behavior of the student. If meaningful learning is to take place, then teachers must make students experience knowledge, instead of being transmitted to them as mere information.

2.1 Concept of Learning

(Hilgard and Bower, 1975) cited over 12 theories of learning. Some forms of learning include: associate learning, potential or hidden learning, spatial learning, learning of skill, inductive and deductive learning, learning by imitation, learning by experience, learning by meaning of experience individualized learning, computer aided learning, and electronic learning. (Ausubel, Novak, and Hanesian

learning, IT, simulation, and applied sciences. Sections on teaching applied sciences using IT, and teaching applied sciences through simulation will demonstrate the realization of objective of the study.

The Virtual Lab (VL) will show practically a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships, and how students learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world.

In VL learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts.

Employing the VL offers several advantageous solutions. These are: independent learning through simulation; independent use of time and place; accuracy and safety; synchronization between formal and informal learning; use with minimum training effort; and flexible to students of all education levels.

Many developing countries, about 53 countries, are using VL. Seventy percent of schools in the United Kingdom are using it, too. But first let us stop at the human side of the problem, i.e. how a human learns?

1.1. Thinking

Muslim scholars had discussed thinking extensively as it is often repeated in The Quran and Hadith. Inherent in this is human essential precedence over other creatures based on his/her cognitive system (a'ql) through which he/she performs the process of thinking. In fact, any behavior that human shows is based on thinking. The responsibility befalls him/her because he/she was given the faculties of thinking. Allah Almighty says in The Qura'n (S. al-Isra', ayah 36):

﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (الإسراء : ٣٦).

"And pursue not that of which thou hast no knowledge; for every act of hearing, or of seeing or of (feeling in) the heart will be enquired into (On the Day of Reckoning)," (Qura'n translation by Abdullah Yusuf Ali, p.704). Some like al Maudoudi and including this researcher understood hearing is acquisition of information; seeing is the act of sorting information; and heart is the act of producing information and knowledge, and advancing technologies through creative research, and invention and explorations.

Al-Madoudi further comments that 'nations who invent, discover and produce are worthy of world leadership in applied sciences and technology'.

Thinking, thought or cognition could be termed also as passing of judgment. The operation occurs when a sensed reality is associated with previous knowledge in the mind of the thinker. A judgment on the nature of the reality is passed. For example, it's a tree, a book, an orange, etc.

Once that is established, then the thinker must rise to a higher level of thinking in order to comprehend the reality and solve the problem. (Dewey, 1903) state, that thought, reflective thought, "comes after something and out of something, and for the sake of something" (p. 3). In short, thinking occurs when there is a specific need or problem to be solved and it ceases (or changes direction) when the need or problem is solved.

Ibn Khaldoun (died 1332AH- 1406AD) categorized thinking into three grades. These are: the discerning intellect, the experimental intellect, and the speculative intellect. In this study, the terms superficial, deep, and deep enlightened. (Russell,1956), on the other hand, charts six types of thinking or thinking events. The study will concern itself with experimental intellect or deep thinking level as it relates learning by experience or meaning of experience. Thinking is an intermediate or mediating place in the development of experience.

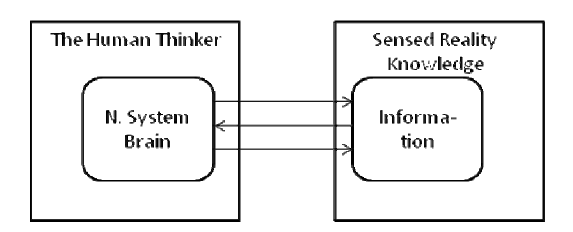


Fig. 1- Thinking by repetition of sensing – Deep Thinking (the experimental intellect according to ibn Khaldoun)

The mind has also the characteristic of representation of the real world into a virtual world.

1.2. Virtual

The term virtual is popular among computer scientists and is used in a wide variety of situations. It is a mental model created by people as a representation of a reality (actual or fictional) for contemplation and

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 1-13 Riyadh (2012/1433H.)

Teaching Applied Sciences through Simulation

*** Ahmed I. Al-Safadi; ** Lilac A. E. Al-Safadi**
** MGD Computer Systems*
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 246, Postal Code:11323
E – mail: ahmedsafadi@yahoo.com
*** Head of IT, College of Computer and Information Sciences, King Saud University*
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2454, Postal Code:11451
E – mail: lalsafadi@ksu.edu.sa

(Received 21/1/1430H; accepted for publication 5/6/1431H.)

***Keywords*:** Teaching, Simulation, Applied Sciences, Virtual Lab.

Abstract. Learning is the process by which a learner accesses content, information, knowledge, or experience from a source. Learning is at its best when the learner can achieve that on his/her own momentum (learn-direct). For this way the student not only accesses the information, but also the experience of accessing which will remain a mechanism with him/her through the whole life-long learning. However, other factors intervene to assist in achieving the goal. These include: the teacher, the administrator, audio-visual aids (AV), information technology (IT), the school environment and the community at large.

The effectiveness of this learn-direct approach could be cited in many school applications. One such application was in the Case Western Reserve medical and nursing schools in Ohio, USA. In Saudi Arabia, public schools like Mahd Al Dahab LEA adopted the electronic Virtual Lab (VL) in their education, and national schools like Al-Faisal in Riyadh and Al-Bayan in Jeddah adopted e-Learning as a modified alternative for learn-direct. The paper will discuss extensively e-learning as a proof of student-information interaction. Information, knowledge, content, students as thinker-learners are also discussed in the paper.

Applied sciences, being an experimental field of knowledge, values gaining experience through experimentation and makes it essential in conceptualizing, understanding and learning the content. However, the problem discussed still stands, i.e. how to teach applied sciences through simulation with IT tools?

The overall aim of discovering how IT affects teaching applied sciences through simulation is to provide an educational tool for living the 21st Century.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The Muslim nation is suffering from many problems that are still holding and constraining it from progress. Most prominent of these problems is alienation of education, its dissociation from the nation's ideology, and carelessness to develop thinking and personality in individual learners. These self-evident facts are associated with an inferiority complex that Muslims are at the tail of the convoy of technologically developed nations. These technologies may be in the form of information and communication technology; technology of invention and discovery; technology of exploiting resources, equipments, tools, and machines; or other technologies. Most prominent in this 21st Century is information technology (IT).

Teaching applied sciences and mathematics through watching and negative observation was an obstacle to meaningful learning, and a barrier against teaching the meaning and objectives forming scientific concepts. The problem is clear: How to teach applied sciences effectively, and by-pass the huge gap in technology shackling Muslims? The logical consequent question will be: What mean/s can realize that?

There are many available means to accomplish the second objective. One of these means is to view education as a mean of survival. According to this research, the overall objective of education is realized when the learner is able to access the information (knowledge, content) on their own momentum. Consequently, students locate the source of information, access the information, understand it, and comprehend it by their individual efforts.

However, in order to make these concepts clear the paper will first start by identifying concepts of: thinking, virtual, learning as thinking, teaching, e-

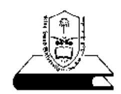
J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (4), pp. 1091-1518 Ar., Eng. 1-31, Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

English Section

Arabic Section



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (4), pp. 1091-1518 Ar., Eng. 1-31, Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (4)

October (2012)
DHU AL-QA'DAH (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL